Roxana Ghiațău

# Codul deontologic al profesiei didactice

axiologie

etica educațională

cod etic

relații pedagogice

cercetare pedagogică

## CUPRINS

*Cuvânt introductiv* ____ *7*

Capitolul I

**Configurări teoretice în spaţiul eticii şi deontologiei educative** ____ **9**

I.1. Dicţionar introductiv ____ 9

I.2. Delimitări conceptuale în etica şi deontologia spaţiului educativ ____ 15

Capitolul II

**Proiectarea conţinutului şi organizarea implementării codurilor de etică educaţională** ____ **23**

II.1. „Cod moral" sau „cod etic" ____ 23

II.2. Încercări de delimitare teoretică a codurilor etice, în general ____ 27

II.3. Delimitarea teoretică a codurilor de etică educaţională ____ 44

II.4. Clasificarea codurilor de etică educaţională ____ 47

II.5. Funcţiile codurilor de etică profesională ____ 52

II.6. Pro sau contra codurilor etice? ____ 55

II.7. Etapele elaborării codurilor etice ____ 61

II.7.1. Organizarea scrierii codurilor ____ 62

II.7.2. Construcţia propriu-zisă a codului ____ 65

II.7.3. Implementarea codului ____ 90

Capitolul III

**Principii de întemeiere a codurilor etice pentru profesia didactică** ____ **97**

III.1. Principiul axiologic ____ 99

BCU "ȘTEFAN CEL MARE" UNIVERSITY LIBRARY

III.2. Principiul eficientizării comunicării ____ 109
III.3. Principiul generării contextuale şi stadiale a codului etic ____ 113
III.4. Principiul polivalenţei luării deciziei etice ____ 119
III.5. Principiul reflectării în codul etic a responsabilităţilor profesionale ale cadrelor didactice ____ 121
III.5.1. Deontologia finalităţilor educaţiei ____ 122
III.5.2. Deontologia conţinutului învăţământului ____ 126
III.5.3. Deontologia evaluării ____ 130
III.5.4. Deontologia relaţiilor pedagogice ____ 135
III.5.5. Deontologia cercetării pedagogice ____ 153
III.5.6. Deontologia utilizării Noilor Tehnologii Informaţionale şi de Comunicaţie în educaţie ____ 157

Capitolul IV

**Percepţia educatorilor, elevilor şi studenţilor români asupra unor probleme de etică şi deontologie din învăţământ ____ 161**

IV.1. Stadiul cercetărilor în domeniu ____ 161
IV.1.1. Obiectivele cercetării ____ 170
IV.2. Rezultate şi discuţii ____ 173

*Concluziile lucrării şi sugestii pentru beneficiari ____ 193*
*Bibliografie ____ 203*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Cuvânt introductiv

*„A educa înseamnă a construi legea."*
(Michel Develay)
*„Éduquer c'est savoir faire grâce."*
(Olivier Reboul)

În context şcolar, multe situaţii au nevoie de evaluare din punct de vedere moral. Chiar dacă sunt implicaţi doar elevii, tot de la profesori se aşteaptă „să descurce iţele", să împartă dreptatea, să explice, să argumenteze fiecăruia ce trebuie, cum trebuie. Astfel, profesorii dau examen la etică zi de zi. Capacitatea de a aplica normele morale este importantă şi în rutina zilnică, nu doar în momentele de criză. Copiii învaţă tot timpul, prin urmare, educatorii nu îşi permit discontinuităţi în modul de raportare la morală. Ca profesor, nu poţi să fii moral episodic.

Conceptele de *Bine* şi *Rău* nu se învaţă doar prin instruire morală, ci şi prin fapte. Din conduita profesională, din atitudinea faţă de obiectul predat, emerg definiţiile personale ale educatorilor în raport cu noţiunile morale. Implicit, orice dascăl face educaţie morală. În spatele lecţiilor despre scriitori, cifre, formule chimice stau alte lecţii – lecţiile privind valorile care animă predarea. Lecţiile privind conţinuturile curriculare specifice se uită, celelalte însă rămân.

Cea mai bună pedagogie este cea întemeiată pe etică. Profesorii oferă prin predarea lor o viziune, un mod de viaţă. Chiar dacă timpul petrecut în şcoală este limitat, influenţa activităţilor desfăşurate de ei cu elevii este mare. Calităţile umane particulare, în combinaţie cu stăpânirea cunoştinţelor şi a metodelor, fac diferenţa în predare. Statutul de dascăl este unul dintre puţinele în care oferi cunoaşterea ta altora, luând, totodată, poziţie faţă de lumea în care trăieşti. Un motiv de satisfacţie profesională pentru educatori este faptul de a fi înfăţişat o atitudine etică în relaţiile cu elevii.

Ideea acestei lucrări a apărut din prudenţă şi reflexivitate faţă de activitatea profesională proprie. Educatorii, mai mult decât orice altă categorie profesională, îşi desfăşoară demersurile zilnice sub semnul interogativelor etice. „Am procedat cum trebuie?" şi „Cum s-ar putea preda mai bine?" sunt probleme cotidiene. Frământările conştiinţei sunt atât de fireşti pentru ei, încât s-ar putea spune că fac parte din esenţa profesiei. Poziţionările etice faţă de propriile decizii (mai mult sau mai puţin vizibile pentru un observator extern) sunt omniprezente în perimetrul educaţional.

Domeniul eticii profesionale ne proiectează în faţa a două lumi. Prima este o lume tenebroasă, în care nu putem ocoli întâlnirea cu greşelile şi anxietăţile, cu incapacităţile noastre morale. Incursiunea în etică este psihanalizantă, ne obligă pe toţi la un examen de conştiinţă, ne pune faţă în faţă cu dezamăgirile şi îndoielile. Cealaltă lume este o lume a dezirabilului şi a aspiraţiilor, a proiecţiilor luminoase de genul „cum ar trebui să fie".

Acesta este un bun moment de reflecţie asupra valorilor profesionale şi de clădire a unor norme profesionale specifice. De altfel, educatorii de pe toate continentele (de la statele europene şi până în America, Australia, Thailanda, Noua Zeelandă) au aceleaşi frământări legate de etica muncii lor. Afirmarea deontologiei didactice îşi găseşte, în perioada contemporană, motivaţia, prin revirimentul şi reconsiderarea statutului pe care îl au valorile morale pentru condiţia umană. Într-o eră a eficienţei economice şi a preocupării excesive pentru obţinerea câştigului rapid, ne gândim la soluţia salvării omului printr-un proiect educativ întemeiat pe principii morale. Şcoala este una dintre instituţiile care leagă tot mai mulţi membri ai societăţii, prin faptul că acolo au petrecut ani buni din viaţă. Devine oportună astfel întrebarea: *ce fel de oameni merită să-i înveţe pe alţii?* Proiecţie a elanului şi a aspiraţiilor educatorilor, codul profesiei didactice propune, în mod sigur, mai mult decât educatorii pot duce. Dar nu e oare aceasta expresia responsabilităţii pe care o avem faţă de cei pe care-i educăm?

Capitolul I

# CONFIGURĂRI TEORETICE ÎN SPAȚIUL ETICII ŞI DEONTOLOGIEI EDUCATIVE

## I.1. Dicționar introductiv

În general, etica este definită ca fiind ştiinţa despre morală, în timp ce morala este un ansamblu de valori şi reguli propuse indivizilor şi grupurilor prin intermediul diverselor sisteme normative. Pentru a reliefa diferenţele dintre morală şi etică, prezentăm, mai întâi, punctul de vedere al autorului André Compte-Sponville (citat de Pourtois, Desmet, 1997, pp. 176 – 178): morala şi etica sunt două moduri de acces convergente către o viaţă mai umană şi mai fericită, dar care urmează căi diferite; supunerea, pentru morală, şi raţiunea, pentru etică. Ambele, afirmă Compte-Sponville, sunt discipline normative, dar registrele sunt diferite. Morala recunoaşte valorile *bine* şi *rău*, care se impun identic pentru toţi, ca fiind absolute, universale; etica se află în legătură cu valorile *bun* şi *rău*, fiind relativă la grup, comunitate, persoană. Morala se axează pe doctrina datoriei. Întrebarea specifică este „Ce trebuie să fac?", iar răspunsul este acelaşi pentru toţi, respectiv practicarea virtuţii. Etica vizează doctrina fericirii, cultivând reflexivitatea: „Cum trebuie să trăiesc pentru a fi fericit?". Morala comandă, iar etica recomandă. Nu putem renunţa nici la supunere şi datorie, dar nici la raţiune şi fericire.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

**Deontologia** este asociată datoriilor care se impun oamenilor în exercitarea activităţii lor profesionale. Etimonul grecesc *deon* se referă la obligaţie, datorie, la „ceea ce se cade", la „ceea ce trebuie". Deontologia se conturează, actualmente, în mod global, ca filosofie sau ştiinţă a datoriei care studiază drepturile, îndatoririle şi etaloanele de acţiune şi apreciere într-un domeniu al vieţii social-utile (Carmen Cozma, 1997, p. 10). În *Metafizica moravurilor*, Kant a elaborat o listă a *datoriilor reale, specifice oricărei fiinţe umane în genere* (indiferent de cultură, etnie, religie, profesie): datoria autoconservării (nu trebuie să te sinucizi, să te mutilezi), datoria castităţii, datoria de a nu utiliza, cu lipsă de măsură, băutura şi mâncarea, datoria de a nu minţi, datoria de a nu fi avar, datorii faţă de fiinţele neumane (interzicerea cruzimii faţă de animale etc.), datoria de a promova fericirea altora, datoria recunoştinţei. În afară de *datoriile reale*, filosoful german mai prezintă şi categoria *datoriilor speciale*, aplicaţii ale principiilor pure la regulile experienţei, care antrenează omul ca fiinţă psiho-socială concretă. *Datoriile speciale* privesc fiinţele umane, în totalitatea lor, sau anumite grupuri de oameni (în funcţie de vârstă, sex, statut profesional). Datoriile din codurile deontologice sunt, de fapt, „datorii speciale". Universalismul absolutist al lui Kant este compatibil cu existenţa acestor datorii speciale, precum şi cu o multitudine de reguli practice empirice.

Deontologia, într-o accepţiune foarte extinsă, nu vizează doar formularea şi respectarea datoriilor morale, ci şi a obligaţiilor administrative, profesionale, juridice etc. O definiţie a deontologiei care ia în calcul mai multe categorii de drepturi şi obligaţii decât cele de natură morală îi aparţine lui Dumitru Popovici (2001): deontologia este ştiinţa care studiază respectarea drepturilor şi îndeplinirea obligaţiilor de către oamenii cuprinşi în raporturi formale, raporturi de autoritate. Obligaţiile şi datoriile pot avea sorginte nescrisă, morală sau juridico-administrativă, iar deontologia se ocupă de studiul amândurora. Astfel, este necesar a studia atât practicile cutumiare, tradiţiile, dar şi practicile instituţionale, administrative, juridice. Ambele sunt relevante pentru deontologie, ce poate fi înţeleasă drept *teoria tutu-*

BCU „M. EMINESCU" IAŞI

*ror drepturilor și obligațiilor oamenilor aflați în raporturi profesionale.* Pentru Dumitru Popovici, elementul central al deontologiei educative este *raportul de autoritate*, înțeles în ambele aspecte, autoritate deontică, dar și autoritate epistemică. În felul acesta, deontologia nu se identifică cu etica, ea referindu-se și la aspecte de dincolo de ea.

Conturăm câteva dintre preocupările deontologiei, în formă interogativă:

- Care sunt categoriile de drepturi și datorii fundamentale pentru orice profesie? În linii mari, avem datorii juridice și non-juridice. Drepturile și datoriile juridice sunt prevăzute prin legi, statute, protocoale, convenții, contracte de muncă etc. Perspectiva exclusiv juridică asupra deontologiei profesiei nu poate fi suficientă. Sursele legale oferă mult prea puține repere cu privire la „ceea ce se cade" într-o profesie. Deontologia, ca ramură a eticii profesionale, poate oferi mai multe răspunsuri dilemelor etice întâlnite zi de zi de profesioniști. Drepturile și datoriile nonjuridice fac obiectul codurilor deontologice, care pun accent, mai ales, pe dimensiunea morală a realităților profesionale.

- Cum se particularizează aceste drepturi și datorii, obligații, în funcție de profesie? Care sunt profesiile cu cele mai recunoscute deontologii?

- Cine stabilește aceste drepturi, datorii și norme? Există două surse esențiale: legislatorii și profesioniștii domeniului. Cele două surse sunt complementare și nu exclusive.

- Cine este subiect al drepturilor și datoriilor?

- În ce situații pot fi retrase drepturile?

- Ce înseamnă „greșeală profesională"?

- Ce se întâmplă în cazul în care nu sunt respectate drepturile sau nu sunt îndeplinite datoriile?

- Care sunt particularitățile profesiei care predispun la situații etice și juridice deosebite?

Deontologia este considerată o ramură atât a eticii, cât și a dreptului. Ca ramură a dreptului, ea este parte componentă a

dreptului pozitiv, sub forma dreptului disciplinar, fără a se confunda însă cu acesta (Tănase Sîrbu, 1999). În această calitate, deontologia cuprinde un corpus de norme juridice reglementate de un for exterior. Privită drept diviziune a eticii, deontologia trimite la norme ideale de comportament reglementate, deseori, intern, prin suportul conştiinţei.

Este dificil de realizat distincţii clare între cele două domenii, dreptul şi deontologia. Unele acţiuni sunt condamnate atât de drept, cât şi de deontologie. Legislaţia fixează un cadru general, mai larg, pentru toţi membrii societăţii, în timp ce deontologia propune rute înguste, pentru membrii unei profesii (cf. Bertrand, 2000, p. 42). Etica şi dreptul, afirmă Jean Pierre Obin (1996), funcţionează în maniera vaselor comunicante; pe de o parte, există o mişcare de debirocratizare, ce tinde să ofere mai multă autonomie instituţiilor, antrenând responsabilitatea individuală şi colectivă, iar pe de altă, parte se afirmă o tendinţă de juridicizare, de impunere de reguli, sub motivul precauţiei şi securităţii.

Vladimir Soloviov (1994) vede relaţia „moralitate" – „drept" ca fiind relaţia dintre conştiinţa morală ideală şi viaţa practică. Astfel, dreptul constituie limita de jos a moralei sau nivelul ei minimal. Legea care constrânge prea mult, limitând excesiv libertatea individuală nu aduce decât prejudicii. Alegerea practicării unui mod de conduită moral nu trebuie să fie expresia constrângerii legii, ci însăşi expresia aderenţei individuale. „Căci omul trebuie să fie moral în mod liber, iar pentru aceasta este necesar să aibă o oarecare libertate de a fi imoral" (1994, p. 424). Dreptul şi morala trebuie să fie în continuitate şi armonie. Ele nu se vor contrazice, ci chiar se cer puse în acord.

În *Le Maxidico, Dictionnaire encyclopédique de la langue française* (1997), cele trei noţiuni centrale ale studiului nostru – morala, etica şi deontologia – sunt explicate astfel:

- *morala* – studiu care tratează moravurile şi comportamentele, având drept scop definirea valorilor şi a regulilor de viaţă generale şi normative, prin referire la bine şi la rău; teorie a acţiunii umane care se ocupă cu definirea a ceea ce este

bine; etica; ansamblu de reguli de conduită şi valori normative aplicabile unui domeniu particular (p. 729);

- *etica* – ştiinţă a judecăţii de valoare, în măsura în care se aplică valorii binelui; filosofie morală; deontologie: etica unui medic (p. 444);
- *deontologia* – teorie a datoriilor aşa cum se înscriu acestea în situaţiile concrete de alegere morală; ansamblu de reguli morale care se impun membrilor unei profesiuni (p. 338).

**Deontologia profesională** este doctrina privind studiul datoriilor, ce conturează cadrul unei profesii, făcând liantul între domeniul eticului şi cel al juridicului. Cei trei termeni, *deontologia profesională*, *etica profesională* şi *morala profesională*, sunt, de multe ori, utilizaţi substitutiv, deoarece se referă la realităţi tangente. Utilizând analogia cu formele eticii, putem considera relevante trei accepţiuni ale deontologiei: *deontologia profesională generală*, *deontologia profesională restrânsă* şi *deontologia specifică*. Alţi autori disting „o deontologie concretă", a profesiilor avansate din punct de vedere organizatoric şi validată de surse oficiale, precum şi „deontologii monoprofesionale" şi „interprofesionale" (Sârbu, 1999, p. 17). Dumitru Popovici (2002) identifică *deontologia generală*, dar şi *deontologii particulare*, ale profesiilor, avându-şi sursa în manifestarea drepturilor şi datoriilor în câmpuri profesionale delimitate.

**Etica profesională** este considerată, în general, ca fiind *studiul normelor şi principiilor morale din domeniul profesiilor*. Liliana Stan (2004, p. 34) utilizează trei accepţiuni ale eticii profesionale, în funcţie de gradul de extensie:

- *etica profesională generală* este o ramură a eticii care studiază şi propune norme, valori, principii dezirabile în orice activitate profesională;
- *etica profesională restrânsă* priveşte valorile diverselor câmpuri profesionale. De exemplu, în profesiile medicale, sunt foarte importante principii cum sunt prioritatea fiinţei umane, demnitatea, consimţământul tratamentului, dreptul la informare;

- *etica profesională specifică* se raportează la o profesie anume, cum ar fi cea de educator, medic, ziarist etc.

Indiferent de profesie, identificăm o serie de norme şi valori comune, general valabile, norme care trebuie cunoscute şi respectate. Astfel, promovarea onestităţii, respectului, dreptăţii sunt necesare în orice câmp profesional. De studiul acestor valori se ocupă etica profesională generală. Etica profesională restrânsă şi etica profesională specifică decid asupra contextualizărilor valorilor de mai sus, în domenii mai bine precizate. De exemplu, onestitatea îmbracă faţete diferite în munca ziaristului şi a medicului. Se cuvin, deci, analizate situaţiile concrete de prezentare a normelor morale, a punctelor comune cu alte profesii, a cerinţelor specifice şi exigenţelor.

O altă delimitare a eticii profesionale ne oferă Kultgen (1988, p. 209), care explică sfera conceptului prin patru aspecte diferite:

- *normele ideale de comportare la locul de muncă,* cu referire la principiile morale;
- *normele comune pe care profesioniştii sunt de acord să le urmeze în plan profesional,* concretizate în practicile profesionale reprezentative;
- *elementele comune ale codurilor asociaţiilor profesionale;*
- *acordul între profesionişti şi societate cu privire la viitorul domeniului.*

Pentru Kultgen, etica profesională nu are ca obiect de studiu doar normele şi principiile morale, ci şi alte elemente: practicile profesionale, structura codurilor etice şi reglarea relaţiilor dintre profesie şi societate. Este un sens mai larg, incluzând, deopotrivă, aspecte ce ţin de natura morală a unei profesii, dar şi de obligaţiile politico-civice ale profesioniştilor.

Michael Bayles (1989), autor renumit al domeniului eticii profesionale, ne oferă un model ce identifică temele unui manual de etică profesională, îmbinând perspectiva organizaţională cu perspectiva sociologică şi moral-juridică. Pentru Bayles (Gortner, 1991, p. 131), problemele eticii profesionale sunt *ega-*

*litatea serviciilor pentru toți, relația dintre clienți și profesioniști, efectele comportamentelor profesionale* (desfășurate în interesul clienților) *asupra altor persoane* și *statutul profesionistului ca angajat*. Centrală este în această perspectivă axa profesionist – client, cu analize detaliate la nivelul ambilor poli. Observăm diversificarea raporturilor profesie – societate, prin accentul pe protejarea clientului și comentarea responsabilității civice a profesionistului, pe de o parte, precum și prin formularea unor probleme noi, cum ar fi statutul angajatului, protecția lui ca profesionist în fața normelor corporatiste.

## I.2. Delimitări conceptuale în etica și deontologia spațiului educativ

Literatura pedagogică recunoaște că problemele etice ale învățământului au fost ignorate mult timp și există relativ puține studii empirice ale domeniului. Majoritatea profesorilor își încep cariera având cunoștințe minimale despre modul de gestionare al dilemelor etice întâlnite în clasă. Puțini autori au studiat normele morale specifice, pe care educatorii le utilizează în practicile zilnice. În ansamblul specialiștilor din educație, s-ar impune și prezența unui statut la confluența dintre psihopedagog și etician. Acesta ar avea drept rol identificarea principiilor morale ale muncii educative, studiul activităților educatorului ca angajat al instituției școlare, analiza relației dintre profesia educativă, clienții ei și societatea ca întreg etc.

Având ca denominator comun „etica", întâlnim, în variate contexte, expresii cum sunt etica pedagogică, etica didactică, etica învățământului, etica profesiei didactice, etica educațională sau etica profesorului. Problematica de care ne ocupăm aparține unui domeniu vast, iar pentru a desemna normativitatea etică și deontică, sunt utilizate multe concepte care se referă la realități înrudite.

**Etica pedagogică** are drept obiect „valorile şi normele morale, condiţiile specifice afirmării morale, caracteristicile câmpului educaţional, ale sistemului relaţiilor interpersonale instituite în procesul formării" (L. Stan, 2004).

Un domeniu mai vast decât „etica profesiei didactice" ar fi „etica spaţiului educativ formal" sau „etica instituţiei şcolare". Educatorii îşi desfăşoară activitatea într-un mediu instituţional, ce implică valori, norme şi regulamente specifice. Sugerăm următoarele linii de analiză ale eticii spaţiului educativ formal:

- comunitatea şcolară ca întreg (profesori, părinţi etc.), în calitate de comunitate etică şi condiţiile de climat moral ale şcolii;
- documentele de etică instituţională, respectiv codurile etice ale organizaţiilor şcolare, chartele, codurile de onoare – construcţie şi implementare;
- liderii educativi (directori, alţi decidenţi, inspectori etc.) ca agenţi morali;
- practicile profesionale „morale", „imorale" şi „la graniţa moralităţii" generate de contextul instituţional specific şcolii;
- raportul autoritate – libertate, definirea noţiunilor de „putere", „disciplină", „recompensă" şi „pedeapsă" în şcoală;
- drepturile, datoriile elevilor, ale părinţilor şi ale altor membri ai comunităţii, în raport cu instituţia şcolară;
- situaţiile de îndoctrinare şi manipulare generate de contextele formale şi informale (educatori, instanţe supraetajate);
- relaţiile profesionale între educatori;
- identificarea unui cadru al deciziei etice în învăţământ.

Pornind de la termenul „deontologie", se pot contura, în spaţiul educativ, mai multe „subramuri": deontologie didactică, deontologia învăţământului, deontologie pedagogică, deontologie educaţională, deontologia profesiei didactice şi deontologia profesorului. Unele dintre conceptele de mai sus au fost deja delimitate teoretic de diverşi autori.

**Deontologia didactică** (1989, 1990) sau *deontologia didacticii* (1992) este expresia pentru care optează autorul Romeo

Poenaru, definind-o ca *ramură pluridisciplinară a științelor educației, ce studiază și prescrie datoriile, obligațiile profesionale ale personalului didactic față de cei educați și familiile acestora, față de colegi și alți profesioniști, față de opinia publică și autoritatea de stat, precum și drepturile proprii așa cum sunt precizate prin legi, regulamente, statute, jurăminte și tradiții.* Avem de-a face cu un sens extensiv, utilizat, de cele mai multe ori, pentru delimitările teoretice din domeniu. Pe lângă considerarea normelor juridice și tradiționale ca parte a deontologiei, autorul nu uită să configureze un câmp larg al datoriilor. Profesorul Romeo Poenaru este printre puținii autori români care au avut preocupări sistematice în direcția construirii domeniului deontologiei didactice, încercând să acopere, astfel, un serios decalaj față de evoluțiile altor câmpuri ale științelor educației. Este motivată ideea autorului care include în sfera deontologiei didactice și normele juridice. În cazul profesorului, vorbim atât despre responsabilități juridice față de copil, cât și despre responsabilități morale. Responsabilitățile juridice sunt cele *de facto*, înregistrate, dovedite, legiferate. Profesorul răspunde de integritatea fizică și psihică a elevilor săi, suportă penalizări pentru accidentele survenite pe spațiul său de lucru cu elevii. Responsabilitățile morale sunt cele dorite, dezirabile, la care se așteaptă elevii, părinții, comunitatea.

**Deontologia profesorului** este expresia utilizată de Dumitru Popovici (2000, 2002) pentru a desemna deontologia particulară a profesiei didactice. Deontologia profesorului studiază respectarea drepturilor elevilor și îndeplinirea obligațiilor de către profesor în organizarea și desfășurarea procesului educațional în școală și în afara ei. Autorul introduce și o observație de nuanță, prin care limitează domeniul deontologiei profesorului la dimensiunea relației de autoritate cadru didactic – elev. Astfel, nu orice datorie profesională este parte a deontologiei. *Numai normele care privesc raportul de autoritate profesor – elev se instituie ca parte a deontologiei profesorului.* Celelalte sunt îndatoriri profesionale fără relevanță în aria deontologiei, aparținând normativității etice generale a profesiei de educator. În spiritul acestei concepții, documentul care reu-

neşte „pattern-urile de conduită specifice raportului de autoritate între profesori şi elevi, exemplaritatea acceptată de membrii profesiei şi considerată ca deziderat de cei din afara ei" (2000, p. 94) se numeşte „cod deontic". Titulatura este diferită de tot ceea ce circulă în literatura de specialitate, iar autorul o justifică prin faptul că termenul de „cod deontologic" este inadecvat (pentru că nu este un cod al ştiinţei datoriilor – *deontos* şi *logos* – ci un cod care se referă la datorii – *deontos*).

O sintagmă pe care Romeo Poenaru (1990, 1992, 1998) şi Dumitru Popovici (2000) o utilizează şi care este relevantă pentru definirea deontologiei este *didactogenia* (conceptul este construit prin analogie cu cel de *iatrogenie*, cunoscut în limbajul medical ca desemnând efectele generate de greşelile doctorilor). Didactogeniile sunt definite, prin extrapolare, ca efecte negative apărute în procesul de învăţare, generate de un anumit comportament al profesorului, altul decât cel impus de norme (Popovici, p. 99, 2000). Mai bine zis, ele sunt consecinţe ale greşelilor profesorilor, iar deontologia poate fi considerată *ştiinţa care se ocupă cu analiza acestor greşeli.* Popovici enumeră trei surse ale acţiunilor-greşeli (2000, p. 94): caracterul profesorului, lipsa sau insuficienţa pregătirii sale profesionale şi câmpul educaţional (accesul la resurse etc.).

Gilbert Longhi (2000), autor francez cu preocupări deosebite în acest domeniu, preferă expresia *deontologia învăţământului,* afirmând, în acest sens, că „O deontologie îşi propune să definească ce este învăţământul, unde începe, unde se opreşte, mai ales reperează ambiguitatea sau nelegitimitatea unor practici. [...] Ea exclude orice apropiere de doctrinele partidelor, de statutele sindicatelor, de textele fundamentale ale grupurilor confesionale sau de reglementările administrative. Deontologia pune în evidenţă probitatea, imparţialitatea sau neutralitatea în domeniile următoare: transmiterea cunoştinţelor, relaţiile dintre educatori, modurile de exercitare a profesiei, comunicarea cu elevii şi produsele învăţământului" (p. 19). Avem de-a face cu un sens restrictiv al deontologiei, care nu consideră normativitatea juridică şi administrativă drept obiect al deontolo-

giei. Aceasta ar urma să identifice doar granițele exercitării muncii educative ca atribuție fundamentală a cadrelor didactice. Deontologia este știința conștiinței profesionale ce tratează datoriile de realizat în exercitarea unei profesii.

**„Deontologia pedagogică"** este inclusă de Elena Joița (2000) în clasificarea pe care a realizat-o științelor educației. În acest context, autoarea realizează distincția dintre științele pedagogice obiectuale (științe de conținut, de aprofundare a obiectului de studiu), științele pedagogice metodologice (de aprofundare a metodelor de cercetare și interpretare a problemelor educației) și științele pedagogice interdisciplinare (p. 26). Deontologia pedagogică face parte din categoria științelor metodologice, alături de pedagogia sistemică, pedagogia prospectivă, pedagogia dialectică, pedagogia cibernetică, pedagogia experimentală și pedagogia comparată, iar *pedagogia juridică* și *dreptul în educație* sunt ramuri în cadrul științelor interdisciplinare. Cezar Bârzea (1996), vorbind despre știința educației ca știință a acțiunii, reține următoarele proiecte de știință a educației: 1. teoria practică a educației (concepția lui Durkheim, conform căreia pedagogia nu este nici artă, nici știință, ci un hibrid, „o teorie practică"); 2. știința acțiunii reflexive (arta educației este o împletire între partea invizibilă, a reflecției și partea practică, a experienței – Dewey); 3. tehnologia educației; 4. praxiologia pedagogică; 5. pedagogia practică, prin practic, înțelegând următoarele planuri: descriptiv, teleologic, metodologic și *deontologic* (al răspunderii morale și profesionale a educatorului).

Un domeniu intim, legat de cele anterior prezentate, ar putea fi și **deontologia profesiei didactice**. Optăm pentru această denumire, întrucât asigură reprezentativitatea și unificarea statutară pentru toți cei care predau, în orice instituție școlară, fie ei învățători, profesori de gimnaziu, liceu sau personal academic, universitar. Concret, *deontologia profesiei didactice se ocupă cu studiul datoriilor pe care le au educatorii față de copii și tineri, datorii care circumscriu, în mod specific, natura profesiei și prin exercitarea cărora, educatorii contribuie la*

*construirea unui mediu optim de învăţare.* În cele ce urmează, numim câteva categorii ale datoriilor:

- datoriile în raport cu procesul didactic (cu predarea – învăţarea – evaluarea şi componentele pe care le presupun: obiective, conţinuturi, metode, relaţii didactice etc.) sunt cele mai importante, acestea fiind numite datorii-nucleu, întrucât descriu esenţa profesiei, fiind asociate competenţei profesionale globale. Un educator, în primul rând, trebuie „să ţină lecţii" de calitate. Aceste datorii sunt foarte greu de identificat, de numit concret. Unele încercări au fost realizate, prin precizarea standardelor profesionale, prin aplicarea unor teorii ale diverselor ştiinţe ale educaţiei;

- datoriile în raport cu instituţia şcolară alcătuiesc, cel mai adesea, grupa datoriilor întâlnite în legi, statute, regulamente;

- datoriile în raport cu părinţii, comunitatea (locală, regională).

În acest context, subliniem câteva note ale definiţiei avansate. Deontologia profesiei didactice este domeniul de configurare a unor datorii în strânsă legătură, deopotrivă, cu aspectele tehnice şi aspectele relaţionale ale profesiei. Astfel, în egală măsură, sunt preocupări ale deontologiei stabilirea parametrilor pentru relaţia didactică (cum mă comport cu elevii) şi conturarea unor parametri tehnici (cum predau: ce obiective, conţinuturi, metode aleg). Ţinem să precizăm acest fapt, întrucât, în aserţiunile cotidiene, întâlnim tot felul de judecăţi de valoare despre „cum trebuie să fie" şi „ce trebuie să facă" profesorii. Astfel, elevii şi studenţii zic: „dacă predă bine, nu mă interesează, poate să fie sever, poate să vină beat la şcoală" sau invers „cel mai important este ca profesorul să aibă relaţii bune cu elevii". Ce ar fi mai important? Predarea sau relaţia educativă? Ambele sunt importante. Datoriile la care se referă deontologia profesiei didactice nu vizează doar latura relaţională a muncii lor, ci şi latura tehnică, intelectuală. Deontologia este în strânsă legătură cu praxiologia, teoria acţiunii eficiente (Kotarbinski). Nu este suficient doar parametrul omeniei, ci şi parametrul calităţii muncii. Un educator are datorii nu doar

faţă de sentimentele şi vrerile elevilor, ci şi în raport cu mintea lor. De exemplu, accesibilizarea materiei este atât un principiu didactic, cât şi o cerinţă a deontologiei profesionale. Un profesor care nu se face inteligibil pentru elevii săi şi nu le evaluează corect munca nu respectă nici didactica şi nici deontologia profesională.

Datoriile educatorilor în raport cu elevii se nuanţează distinct faţă de datoriile oamenilor unii faţă de alţii. *„Oamenii buni" nu sunt neapărat „profesori buni". Când spunem „profesor bun", nu ne referim doar la însuşiri de caracter, ci la o constelaţie de trăsături aptitudinale şi atitudinale, cunoştinţe, competenţe care sprijină predarea de calitate şi relaţia corespunzătoare cu elevii.* Astfel, putem aştepta de la un prieten sau părinte să ne ierte greşelile, să ne accepte în mod necondiţionat, dar acest lucru nu este posibil totdeauna în educaţia formală, unde există constrângeri obiective pentru a nu accepta greşeala. Aplicarea normelor morale în planul didactic este dilematică. Ea face apel la *phronesis*, la înţelepciunea practică care să-i ajute pe dascăli să găsească buna măsură între a satisface norma colectivă („om bun") şi norma profesională („profesor competent").

Deontologia nu înseamnă obedienţa faţă de legi, texte, ci mult mai mult. Când se spune despre cineva că „a încălcat deontologia", de multe ori, i se pun în faţă codurile, statutele, citând paragraful-problemă. Acesta este doar „vârful aisbergului". Dacă s-ar rezuma însă doar la atât, deontologia ar însemna doar aparenţă, gestionarea imaginii (şi ce păcat că mulţi acţionează „conform datoriei" şi nu „din datorie"!). De fapt, cele mai relevante, semnificative datorii nu pot fi numite. Acestea ţin de conştiinţa profesională.

Printre preocupările deontologiei profesiei didactice, amintim:

- conturarea obligaţiilor profesiei didactice şi circumscrierea valorilor ei;
- studiul greşelilor profesionale şi al efectele lor, didactogeniile;

- studiul reperelor experienței subiective în gestionarea problemelor deontologice (codurile personale);
- analiza documentelor oficiale cu privire la reglementarea profesiei didactice: standardele profesiei didactice, statutul profesiei didactice, drepturile și datoriile formale, oficiale, codurile organizațiilor profesionale (sunt necesare analize exhaustive ale drepturilor și datoriilor educatorilor cu poziționări etice, juridice, administrative);
- circumscrierea activității profesorului ca agent moral în instituția școlară (drepturi, datorii, libertăți politice și religioase; raporturile viață privată – viață profesională);
- conturarea specificităților în sfera deontologiei obiectivelor, metodelor, conținuturilor, relațiilor, formelor de organizare;
- elaborarea unor strategii de construcție, implementare a unor coduri etice și deontologice ale asociațiilor profesionale și identificarea principiilor diriguitoare ale acestora;
- studiul muncii dascălilor ca angajați ai organizației școlare, analiza din punct de vedere a situațiilor dilematice cu care aceștia se întâlnesc frecvent.

Încheiem prin a afirma că, în ciuda evantaiului terminologic invocat, problematica etică și deontologică din contextul educativ cunoaște puține configurări teoretice sistematice în literatura psihopedagogică românească. Rămâne de parcurs un drum lung al conturării specificității lor în cadrul științelor educației. Cu toate diferențele recunoscute între etică și deontologie, vom utiliza în această lucrare, cu preponderență, terminologia legată de etic, respectiv „etica profesiei didactice", „codurile etice" etc. Motivația ține de faptul că această terminologie este mult mai utilizată în literatura de specialitate. De exemplu, în literatura anglo-saxonă, termenul de „deontologie educativă" nu este deloc utilizat. Nu este de dorit a considera prea mari discrepanțele între abordările eticii profesiei didactice și cele ale deontologiei profesiei didactice, astfel încât acesta să devină un prilej de stagnare în domeniu. Recunoaștem existența particularităților, dar nu putem ignora intersectările, care sunt mult mai numeroase.

## Capitolul II

# PROIECTAREA CONȚINUTULUI ŞI ORGANIZAREA IMPLEMENTĂRII CODURILOR DE ETICĂ EDUCAȚIONALĂ

*„În orice meserie, există lucruri «care se fac» şi «care nu se fac». În mod tradiţional, ele se învaţă la locul de muncă şi cel care violează uzanţele prea des este ostracizat. Însă, pentru a rămâne vie, tradiţia are nevoie să fie dezbătută, purificată, actualizată, organizată şi pusă negru pe alb, la nivel local sau naţional. Dacă nu, ea devine prea vagă, uneori ambiguă şi chiar foarte contestabilă."*

(Claude-Jean Bertrand, 2000)

## II.1. „Cod moral" sau „cod etic"?

O primă încercare de definire nu va fi pentru „codul etic", ci pentru „codul moral" al educatorilor, în calitate de *ansamblu al normelor implicite, derivate din modurile subiective de percepere şi interpretare a noţiunilor morale.* În lipsa unei pregătiri etice adecvate, educatorii posedă „un nivel de înţelegere prediscursiv şi prereflectiv" (Nash, 1991, p. 164). De cele mai multe ori, ei acţionează bazându-se pe normele morale asimilate în familie, la biserică sau pe ceea ce consideră ei a fi, în mod intuitiv, „bine". Acţiunea educativă se bazează în mare măsură pe „morala personală" a cadrului didactic, pe codurile

etice „nescrise". Adesea, noţiunea de „cod etic" nu este utilizată pentru a desemna normele morale prescrise extern, elaborate de către instituţii sau organizaţii profesionale, ci în legătură cu normele morale interne ale persoanei sau organizaţiei (mai exact, denumirea potrivită ar fi nu „cod etic", ci „cod moral"). Această categorie a normativităţii implicite merită o atenţie specială, întrucât se referă la un nivel mai profund de interiorizare, co-substanţial conştiinţei individuale. „Morala inerentă" este chiar mai importantă decât morala scriptică, deontologică. Evident, nu putem pune câte un jandarm în spatele fiecărui cetăţean, de aceea, ne întoarcem către conştiinţă (Longhi, 1998). În cele din urmă, doar conştiinţa este variabila pe care ne putem baza în buna desfăşurare a muncii. Dificultatea studierii acestui palier al normativităţii vine din faptul că nu avem decât acces indirect la normele implicite, prin medierea limbajului şi a conduitei.

*Caracteristici ale normativităţii morale implicite*

Normele morale interne reprezintă chintesenţa caracterului, ca sistem relaţional-valoric al personalităţii, dar ipostaziindu-se în conduita profesională, într-un mod foarte personal, în funcţie de temperament, competenţă profesională, bagaj lingvistic etc. Uneori, pot fi foarte diferite, până la opoziţie, de la o persoană la alta, întrucât modurile de înţelegere a valorilor morale diferă.

Normele morale implicite au o încărcătură emoţională puternică, nefiind altceva decât definirile şi contextualizările personale ale valorilor morale: dreptate, bine, toleranţă, respect etc.

Spre deosebire de normele explicite, care sunt impuse de către diferite autorităţi, normele interne, implicite, sunt construite personal, prin cunoaşterea individuală rezultată din interacţiuni sociale. Un aspect definitoriu este acela că nu sunt conştientizate pe deplin, având, de multe ori, la bază, cutume sau convenţii de comportament. De aceea, este destul de greu să le numim. Oferim, totuşi, câteva exemple de norme (care circulă în folclorul pedagogic) pe care îşi bazează conduita unii

educatori: „este bine să pedepsești corporal din când în când", „nu da dovadă de slăbiciune în fața copiilor", „profesorul conduce", „elevul se supune", „profesorul trebuie să fie respectat necondiționat" sau „respectul se câștigă", „profesorul împarte dreptatea", „o greșeală nu trebuie să rămână nepedepsită", „elevii au nevoie de spațiul lor de libertate". Conținutul normelor privește conduita profesorului, modul de alocare a autorității, împărțirea „dreptății" în clasă, politicile de recompensare etc.

Normele implicite acționează la mai multe niveluri: nivelul individual și nivelul colectiv. Normele morale operante la nivel individual se formează de-a lungul timpului, începând din copilărie, dar transformându-se, modelându-se și integrându-se în funcție de stadiile dezvoltării morale și cognitive. Valorile pe care se sprijină diferă de la un educator la altul, în funcție de experiențele educative traversate, de sistemele de formare etc. Normele implicite ale nivelului colectiv fac parte din „mentalul colectiv" sau din „conștiința grupurilor".

Normele morale implicite sunt validate de practica zilnică, de rutina pedagogică. De multe ori, pot fi în opoziție parțială sau totală cu normele codurilor etice. Dacă normele externe vorbesc despre „profesorul ideal", normele interne sunt ale „profesorului real". De aceea, pot fi considerate mai „realiste", mai valabile practic și acțional decât normele uneori hazardate și maximaliste ale codurilor. De fapt, normativitatea externă nu este decât expresia sintetică și colectivă a normelor implicite. Prin intermediul codurilor etice și deontologice, educatorii au oferit o formă scriptică, discursivă, reflexivă unor serii de exigențe care, de obicei, erau la „adăpostul" conștiinței. Din filtrarea normativității interne, prin coroborare cu unele considerații juridice sau chiar socio-culturale și politice, au rezultat codurile etice sau deontologice.

Întâlnim mai multe denumiri pentru ceea ce este desemnat prin ansamblul normelor morale integrate personal. O expresie consacrată este cea de *etos profesional*, ca ansamblu de atitudini, valori, norme specifice unei profesii. Prin extrapolare, desemnăm prin *etos pedagogic*, constelația axiologică și atitu-

dinal-pozitivă, construită personal de către educatori, cu privire la activitatea pe care o desfăşoară.

Un cadru teoretic integrator al normativităţii implicite se leagă de ceea ce poartă numele de „cunoaştere tacită". Prin cunoaştere umană, nu se înţelege doar cunoaşterea ştiinţifică, elaborată, savantă. Alături de această categorie, avem şi cunoaşterea „neformulată", „nesistematizată", cunoaşterea tacită. De multe ori, cunoaşterea proceselor sociale este rezultatul asimilărilor intuitive, spontane, de zi cu zi. Regulile, normele sociale nu sunt deprinse într-un cadru formal, şcolar, ci, mai degrabă, ca efect al operării inconştiente şi difuze în mediul social. Însuşirea noţiunilor morale se înscrie în acest areal al învăţării. Abilităţile foarte complexe din sfera moralităţii se achiziţionează neintenţionat. Este destul de greu de imaginat un program educativ infailibil pentru învăţarea raţională, pas cu pas, a moralei. Mai degrabă, persoanele „prind din zbor", din contactele sociale diverse, extrăgând „învăţămintele". Întrucât circumstanţele sunt diferite, articulările vor fi individuale. Cunoaşterea tacită este o cunoaştere personală, pragmatică, acumulată fără ajutorul direct al altora şi care permite indivizilor să se adapteze astfel încât să-şi atingă scopul.

Aspectele intrapersonale şi interpersonale ale cunoaşterii tacite sunt foarte importante pentru profesori (Nestor-Baker, Hoy, 2001). Unele elemente ale cunoaşterii tacite pot avea consecinţe negative asupra elevilor, generând moduri greşite de acţiune. În lipsa conjugării cu expertiza profesiei, educatorii ajung să-şi bazeze întreaga conduită profesională pe cunoaşterea tacită.

„Normativitatea internă" poate fi, de asemenea, considerată în calitate de parte componentă a „teoriilor profesionale personale" (vezi H. Schaap şi colegii, 2008). Evident, aceste teorii integrează mai mult decât normele morale, constând în cunoştinţele, normele, valorile şi credinţele personalizate cu privire la comportamentul profesional adecvat. Importanţa lor vine din faptul că sunt un cadru-filtru prin care profesioniştii îşi direcţionează conduita la locul de muncă. Dezvoltarea identi-

tății profesionale este legată de dezvoltarea teoriilor personale profesionale, întrucât acestea din urmă constituie punctul intermediar între identitate și conduita profesională.

## II.2. Încercări de delimitare teoretică a codurilor etice, în general

Termenul de „cod" îl găsim, în egală măsură, în expresii cum sunt „cod genetic", „cod rutier", dar și „cod civil", „cod penal", „cod lingvistic". Observăm diversitatea sensurilor, cu implicații deosebite pentru domenii, cum sunt: dreptul, lingvistica, genetica etc. *Le Maxidico*, ediția 1997, prezintă următoarele sensuri ale cuvântului „cod", în calitate de document scris (pp. 233 – 234): „culegere de legi și prescripții în vigoare; ansamblu ordonat de legi propriu unui domeniu particular, precum și cartea care grupează aceste legi; ansamblu de precepte de luat în seamă; ansamblu de semne permițând comunicarea, respectiv transcrierea și transmiterea informației într-un mesaj unitar". În limba latină, *codex* desemnează „tabla de scris", compusă dintr-un ansamblu de planșete sau registrul utilizat ca suport pentru scris. *De fiecare dată, găsim drept numitor comun al acestor referințe ideea de organizare sistematică, unitară, a unui ansamblu mai mult sau mai puțin material.*

În sintagmele „cod etic" sau cod „deontologic", noțiunea de „cod" se apropie mai mult de sensul pe care îl are în teoria dreptului. Juridic, codul se referă la ansamblul regulilor care orientează conduita în diverse situații. În sens larg, codul realizează o clasificare simplă a regulilor pe materii, cu o ierarhie de niveluri, precedată de genuri și specii (de exemplu, codul civil). În dreptul pozitiv, codul este un ideal de sistematizare, care include: a) autoritatea legislatorului; b) publicitatea, diseminarea; c) sistemicitatea, adică prezentarea clară și ordonată a regulilor generale (Sârbu, 1999, pp. 59 – 60). Se mai utilizează și alți termeni care se referă la aceeași sferă de probleme: fran-

cezii preferă termenul „chartă", chiar dacă aceasta, la origine, înseamnă doar o listă de drepturi (Bertrand, 2000, p. 65).

Apariţia primului cod de etică profesională este legată, în opinia unor autori, de profesia medicală (Baker, 1999). Paternitatea codului este atribuită medicului englez Thomas Percival (1740 – 1804), care, odată cu greva colegilor săi chirurgi din spitalul Manchester, a pus pe hârtie un ansamblu de „datorii" formulate la persoana a doua sau a treia, într-un limbaj impersonal. Aceste datorii detaliau standarde de comportament comune pentru toţi medicii spitalului. Iniţiativa lui Percival a fost un răspuns la mai vechea concepţie valabilă în acele timpuri, concepţie ce susţinea „o etică a virtuţii şi a caracterului", bazată pe preceptele de onoare, reputaţie, onestitate. Profesia medicală se întemeia pe „coduri de onoare" nescrise, considerate astăzi precursoare ale codurilor de etică profesională. Expresia „etică profesională" apare scrisă tot de Percival, alături de cea de „etică medicală", într-o versiune îmbogăţită a aşa-numitului cod, adoptat în 1803, sub numele de *Etică medicală*. Un caz aparte este *Jurământul lui Hippocrate*, fundamentat, în concepţia lui Baker, pe etica virtuţii, document formulat la persoana întâi, în termeni subiectivi, pasibili de interpretare preferenţială. Riscurile adoptării unor asemenea coduri ce vizează păstrarea intactă a reputaţiei, susţine autorul, provin din faptul că încurajează comportamente individualiste la locul de muncă, subminând practica lucrului în echipă, a cooperării în calitate de atribut al profesiilor contemporane.

Un alt autor, Michael Davis (1999), leagă denumirea şi scrierea codurilor etice de originea latină a cuvântului şi de codul elaborat de împăratul Iustinian în anul 528 e.n. Astfel, atributul fundamental al codului este *autoritatea de a promulga legi*, iar procesul codificării are drept finalitate formularea autoritaristă a legilor[1]. Davis consideră documentul lui Percival un

[1] Numeroase acte legislative adoptate în Antichitate pot fi considerate precursoare ale codurilor juridice şi ale codurilor muncii, dar acestea nu pot fi numite coduri de etică profesională în accepţiunea pe care o au astăzi: *Codul lui Hammurabi* în Babilon (secolul al XVIII-lea î.e.n.), Legile lui Moise la evrei, Legea

ghid și nu un cod în adevăratul sens al cuvântului. El afirmă că un cod profesional *„decretează într-o formă autoritară standardul special care guvernează asupra membrilor unei profesii..."* (p. 2), standard ce este moral obligatoriu, întrucât promulgă o practică din care fiecare membru al profesiei are de câștigat, dacă și ceilalți o împărtășesc. Pornind de la aceste argumente, Davis susține că un cod de etică profesională a putut fi scris doar în 1808, când Societatea Medicală din Boston, în calitate de for legislator, a adoptat un asemenea document, ținând cont și de sugestiile lui Percival. Concluzionând, reținem că *instrumentele, precum codurile de etică profesională, în accepțiunea lor strictă, sunt elaborate de asociații profesionale, presupun consens colectiv și adeziune largă.* Ele sunt *„o formă dominantă a eticii profesionale actuale"* (Baker, p. 3) și o componentă de bază a modelului unei profesii.

Temele codurilor s-au schimbat în timp, în funcție de concepțiile asupra intereselor profesiilor și organizațiilor. Dacă prioritatea o aveau avantajele materiale, codul conținea prevederi ce se refereau doar la beneficiile acționarilor. Astăzi, organizațiile sunt percepute ca parte integrantă a societății, iar interesele sale nu mai sunt apreciate ca izolate de context. Literatura din domeniu (Mendes, Clark, 1996) prezintă o istorie modernă a codurilor etice, pe generații, fiecare axată pe categorii distincte de valori și probleme. Cele cinci generații de coduri etice prezentate în continuare sunt eșalonate pe principiul complexității crescânde, deoarece responsabilitățile organizațiilor față de societate au crescut gradual, prin formularea de expectanțe ridicate cu privire la dezvoltarea afacerilor.

Prima generație a codurilor avea în centru *conflictul de interese.* Motivația apariției lor era protejarea companiei și a angajaților săi. Această concepție este în strânsă legătură cu teoria lui Milton Friedman (1962), care susținea că singura responsabilitate socială a unei companii este creșterea profitului său. Firma are responsabilități doar pentru acționarii ei, iar

---

celor 12 table în Roma antică (secolul al V-lea î.e.n.), Legea lui Solon (secolul al VII-lea î.e.n.) și a lui Dracon (secolul al V-lea î.e.n.) în Grecia antică.

codurile nu trebuie să se extindă dincolo de a preciza că angajaţii respectă legile şi acţionează în interesul companiei şi al acţionarilor.

A doua generaţie priveşte *calitatea comportamentului organizaţional*. În această etapă, sunt formulate precizări cu referire la practici ilegale, cum ar fi: descurajarea corupţiei în achiziţionarea contractelor de afaceri. Nu toate companiile sunt însă interesate de încorporarea achiziţiilor celei de-a doua generaţii de coduri.

A treia generaţie a codurilor implică o etapă superioară, şi anume *protejarea drepturilor angajaţilor, clienţilor şi a furnizorilor*. Problema asigurării protecţiei tuturor acestor categorii este relativ recentă, fiind, în mare parte, consecinţa numeroaselor scandaluri publice privind condiţiile de muncă ale muncitorilor din lumea a treia.

A patra generaţie lărgeşte şi mai mult sfera responsabilităţii publice, prin încorporarea prevederilor despre *protecţia mediului, respectul comunităţilor-gazdă ale afacerii, respectul indigenilor* etc.

A cincea generaţie a codurilor înglobează aspecte ale *justiţiei sociale*, prin precizări care fac referire la respectul drepturilor fundamentale ale omului, indiferent de climatul sociopolitic al ţării în care se derulează afacerea. Această preocupare pentru justiţie socială a fost evidenţiată pentru prima dată în Africa de Sud, în perioada *apartheid*-ului. Grija majoră era că industria străină ar putea să susţină regimul opresiv, în calitate de complice a puterii, cu scopul obţinerii unor profituri majore.

Trecerea de la interesele „egocentrice", camuflate în primele generaţii de coduri, la interesele „umanitare" de astăzi este rezultatul unor acumulări istorice. Treptat, codurile au ajuns să reflecte şi să promoveze ideologiile timpului prezent.

Interpretările asupra codurilor etice s-au realizat din diverse perspective. Perspectiva istorică, prin reprezentanţii ei, Danziger (1990) şi Van Strien (1985) (citaţi de Dunbar, 1998)

pune accentul pe condițiile economice, socio-culturale, politice, în calitate de context pentru dezvoltarea practicilor și produselor profesionale. *Codurile etice devin, astfel, produse istorice firești ale procesului de profesionalizare.* Perspectiva funcționalistă susține că documentele etice sunt utile mai ales procesului de profesionalizare internă, și anume, câștigării autonomiei și legitimării profesiei în ochii publicului. O abordare inedită este teoria euristică a lui Johanne Louw (Dunbar, 1998), care consideră codurile etice drept strategii ale profesionalizării. Autorul sugerează un număr de șapte factori care pot fi explorați pentru posibila lor semnificație în dezvoltarea practicilor profesionale. Adoptarea codurilor etice ar favoriza dezvoltarea celor șapte tipuri de strategii ale profesionalizării:

- producerea cunoașterii (codurile încurajează cercetarea, descoperirea, deținerea controlului asupra dezvoltărilor științifice);
- realizarea performanței (codurile facilitează îndeplinirea sarcinilor);
- conturarea politicilor de marketing (codurile ajută în vânzări);
- stabilirea drepturilor de exclusivitate asupra domeniului;
- gestionarea terenului practicii și al relațiilor cu angajatorii;
- influențarea politicilor publice și a luării deciziilor (codurile facilitează certificarea și acordarea licențelor);
- crearea posibilităților de acțiune colectivă.

Analizând aceste strategii, putem concluziona că modelul lui Louw este conciliant, incluzând atât achizițiile perspectivei istorice, cât și pe cele ale teoriilor funcționaliste.

Justificarea adoptării codurilor etice a fost explicată în variate feluri. Există două teorii principale ce susțin idei distincte: fie codul este necesar pentru că îi protejează pe membrii profesiei de anumite presiuni la care sunt supuși, fie codul asigură o articulare cu principiile morale generale respectate în societate. Prima teorie privește, mai ales, modul de exerci-

tare a practicilor profesionale, iar cea de-a doua vizează clarificarea normelor şi principiilor morale specifice profesiei, dar consonante cu normele morale ale societăţii, în general. Le vom analiza pe rând, relevând punctele de interes pentru construcţia codurilor.

***Codul este rezultatul unei convenţii între reprezentanţii profesiei...***

... susţine Michael Davis (1991), într-un articol de referinţă numit *Thinking like an Engineer: The Place of a Code of Ethics in The Practice of a Profession*. Un cod etic, afirmă autorul, este o convenţie, un acord între profesionişti, acord care prescrie modul în care aceştia ar trebui să-şi urmărească idealul lor comun, lămurind standardele unei profesii. Codul devine, astfel, un ghid care descrie aşteptările rezonabile pe care le pot avea membrii unei profesii, unul faţă de celălalt, fiind puşi la adăpostul unor presiuni generate de competiţia de pe piaţă. Faptul că profesioniştii cooperează în stabilirea standardelor morale permite realizarea unor acorduri care să fie în beneficiul lor şi al clienţilor acestora, într-un mod mult mai convenabil decât dacă ar acţiona separaţi, izolaţi. În baza prevederilor codului, profesioniştii au dreptul de a se aştepta, în mod legitim, la suportul colegilor de breaslă. În absenţa codului etic, ei nu ar putea obiecta atunci când li se va cere o activitate „la limita legii", întrucât nimeni nu a stabilit ce este sau nu permis în respectiva profesie. Solicitările rezonabile ale unui profesionist, în legătură cu modul de exercitare al activităţii sale, pot fi considerate de către angajator incapacităţi sau pretenţii exagerate. Profesionistul, nefiind sub protecţia unui cod, ar putea, în orice moment, să fie înlocuit cu altul mai „docil" şi mai „adaptabil" (Lisman, 1996, p. 161). În momentul în care aparţii juridic, statutar, contractual unei profesii, beneficiind de anumite drepturi, eşti obligat din punct de vedere moral să accepţi şi convenţiile care fac posibile aceste avantaje.

Teoria lui Davis susţine că un cod etic nu este nicidecum o reţetă de urmat, ci doar un cadru etic al profesiei, doar o so-

luție pentru a coordona problemele. Acest model este derivat din teoria contractualistă, ce propune realizarea de convenții între persoane, cu scopul de a se proteja, dar și de a întări identitatea grupurilor. În acest tip de abordări, nu apare explicit ideea naturii morale a convenției pe care o realizează profesioniștii. Convenția susține, mai ales, realizarea parametrilor tehnici ai profesiei, la un anumit nivel de calitate. Această limită a fost valorificată de următorul grup de teorii.

### *Codurile etice au la bază principii morale...*

... este punctul de vedere al lui Michael Bayles (1981). Codurile etice constituie cadre generale pentru orientarea morală a profesiei sau a ocupației. Etica profesională include principii, valori, reguli care privesc comportamentul dezirabil la locul de muncă. Principiile eticii profesionale includ mai multe tipuri de principii și reguli, cum ar fi (Linsman, p. 163):

- *principiile morale fundamentale* (egalitatea, autonomia, onestitatea, integritatea), care se aplică tuturor oamenilor, indiferent de context, acestea fiind valabile, prin urmare, și în cazul profesioniștilor. Înainte de a se încadra într-un cadru social cu cerințe speciale, profesioniștii sunt oameni, iar raporturile de muncă pe care le dezvoltă, relații interumane;
- *regulile morale specific profesionale*, care nu sunt altceva decât extensii, dezvoltări și concretizări ale principiilor fundamentale morale. De obicei, particularitățile care fac ca un comportament să fie greșit, în general, se aplică și comportamentului profesional;
- *regulile derivate instituțional*, elaborate în cadrul organizației.

Apare însă o problemă: pe ce temei este posibil ca regulile instituționale să vină în contradicție cu principiile morale fundamentale? Ce se întâmplă atunci când există situații numeroase de felul acesta? Regulile derivate instituțional diferă de principiile fundamentale în două moduri: principiile morale pot să ceară acte pe care regulile instituționale le permit sau le

interzic, principiile pot interzice acte pe care regulile instituției le permit.

Tentativele de definire a codurilor etice includ, în mod constant, termeni, cum ar fi: „standarde de comportament", „standarde profesionale", pe de o parte, care fac apel la dimensiunea comportamentală, observabilă, dar și termenii „responsabilități", „principii", „valori", „datorii", care implică aspecte interioare, reflexive, de conștiință. Toate acestea demonstrează că există perspective diferite asupra a ceea ce trebuie să conțină codurile. *În general, codul etic este un document incluzând principii, valori, reguli, datorii și obligații care reglementează, orientează reflecția și acțiunea în interiorul ocupațiilor/profesiilor/instituțiilor/organizațiilor.* Într-un sens foarte larg, codul „este un text reglementar în acord cu legea, cu rost în procesul de instituționalizare a diverselor practici, în cadrul unei etici publice, conținând un ansamblu de drepturi și datorii pe care fiecare angajat le are în raport cu patronatul, cu beneficiarii, cu partenerii, cu concurenții, cu puterile publice" (C. Cozma, 2005, p. 144).

O expresie foarte utilizată este cea de „coduri de etică profesională". Totuși, aceasta ascunde multe ambiguități, pe care însă vom încerca să le lămurim.

° *O primă ambiguitate ce se cere înțeleasă este aceea a situării codurilor de etică profesională în raport cu două registre diferite: profesia și organizația.*

La prima vedere, pare simplu să afirmăm că un cod de etică profesională cuprinde responsabilitățile în relație cu profesia ca model ideal structurat, fiind elaborat doar de asociațiile profesionale. Totuși, discursurile cu privire la coduri, maniera lor de construcție și adresabilitatea sunt cele care produc confuzie. Între cele două tipuri de coduri (codul etic al profesiei și codul etic al instituției sau organizației) există, la nivel teoretic și practic, numeroase diferențe. *Codurile etice ale profesiei sunt realizate de membrii aceleiași profesii, reuniți în*

*asociații profesionale, membri pe care îi leagă sistemele de formare similare, valorile, cunoștințele și abilitățile colectiv recunoscute, valori și cunoștințe pe care încearcă să le sintetizeze, să le restructureze etic pentru a le pune în slujba publicului.* Ca exemple ale unor asemenea coduri sunt „codul etic din jurnalism", „codul etic al psihologilor" etc. Aceste coduri reunesc principii și norme comune profesioniștilor unui domeniu, indiferent de locul de muncă pe care îl ocupă fiecare. Construcția lor are legătură foarte strânsă cu căutarea legitimității și validării, acreditării în ochii publicului. Spre deosebire de acestea, *codurile etice ale organizației sunt construite de membrii organizației, cu scopul de a aduce la cunoștința publicului larg valorile și normele pe care se fundamentează activitatea angajaților.* Membrii organizațiilor au la bază, frecvent, experiențe eterogene de formare și calificare, astfel că între valorile angajatului ca membru al profesiei și valorile angajatului ca membru al organizației, pot apărea adeseori conflicte. În final, acceptăm că ambele forme ale codurilor pot fi numite *coduri de etică profesională*, deoarece practica ne pune, de multe ori, în fața unor variante mixte, pe de o parte, dar și pentru că organizațiile sunt alcătuite din profesioniști care încearcă să-și racordeze activitatea la unele principii comune. Potrivit acestor explicații, vom defini codurile de etică profesională pornind de la cele două cadre amintite: profesia și locul de muncă. Astfel, vom avea două definiții.

***Definiția 1:*** *Codurile de etică profesională sunt documente etice conținând principii și valori morale care asigură o orientare axiologică semnificativă, pe termen lung, pentru un segment profesional bine definit.*

Această accepțiune este cea mai strictă, cea mai riguroasă, dar și cea mai întâlnită în practică. Ea delimitează etica profesională în calitate de imagine ideală a caracterului moral al profesiei și al profesionistului și de „declarație sistematică a rolului moralității, așa cum este văzută de membrii unei pro-

fesii" (Nash, *apud* Shapiro, p. 20). Într-adevăr, codurile etice reprezintă o proiecţie morală ideală asupra modelului profesiei.

Totuşi, nu este suficient să analizăm munca profesionistului doar raportată la normele stabilite de asociaţiile profesionale. Unele norme se impun şi la locul de muncă. Este ceea ce ne îndreptăţeşte să stabilim şi o a doua definiţie a codurilor de etică profesională.

***Definiţia a 2-a:*** *Codurile de etică profesională sunt documente etice care indică valorile şi normele etice de respectat de către toţi profesioniştii reuniţi în aceeaşi organizaţie, la acelaşi loc de muncă.*

° *A doua ambiguitate situează codurile de etică profesională între aspectul etic şi aspectul de reglementare de conduită*

Pe plan mondial, clasificările documentelor de formalizare etică stabilesc puţine linii de demarcaţie între codurile de etică profesională şi codurile de conduită. În practică, întâlnim chiar formulări deconcertante, cu privire la acelaşi document etic, care este denumit, pe rând, „cod de etică profesională" şi „cod de comportament etic". Acesta este motivul pentru care am inclus şi codurile de conduită în cadrul analizei noastre, chiar dacă opiniile în legătură cu „caracterul lor etic" pot fi, pe drept cuvânt, împărţite. Prin conţinutul lor, codurile de conduită nu corespund dimensiunii reflexive pe care o presupune etica, acestea fiind rigide, constrângătoare. Etica înseamnă căutare, alegere şi nu coerciţie. Totuşi, aşa cum vom vedea, cele mai multe coduri, numite de „etică profesională", nu sunt altceva decât coduri mixte, melanj între codurile de comportament şi codurile etice ale asociaţiilor profesionale. Multe coduri oferă combinaţii surprinzătoare între principiile generale şi standardele concrete de acţiune.

Sintetizând „ofertele" existente pe „piaţa" codurilor, se detaşează clar două tipuri fundamentale, cele mai cunoscute şi

utilizate în toate domeniile. Acestea sunt codurile etice ale asociațiilor profesionale și codurile de etică instituțională. Le vom analiza în continuare, sperând să furnizăm informații utile asociațiilor și organizațiilor școlare care se orientează spre construcția unui tip de cod.

***Codurile de etică profesională ale profesiei (în accepțiunea strictă, ce privește etica profesională ca descriind principiile morale ale profesiei ca model ideal)***

În ansamblu, codurile de etică ale asociațiilor profesionale furnizează o ghidare generală pentru toți educatorii, în cazul în care codurile de conduită din instituție lipsesc. Ele ne spun mai degrabă ce „ar trebui" decât ceea ce „trebuie" în legătură cu munca tuturor cadrelor didactice. Surprinderea câtorva caracteristici ne va ajuta să înțelegem mai bine esența lor. Codurile de etică profesională:

- vizează o arie ocupațională, fiind relaționate membrilor unei profesii; în domeniul educației, acestea conturează ideea binelui social global oferit de profesia didactică;

- insistă pe datoriile și responsabilitățile esențiale, fundamentale dintr-un domeniu, care reflectă esența profesiei; pun accentul pe responsabilitatea membrilor profesiei în raport cu clienții, dar și cu profesia ca atare;

- accentuează funcția aspirațională, au rol de stimulare, de dezvoltare maximală a posibilităților practicienilor unui domeniu; cele mai de succes documente etice își datorează longevitatea faptului de a fi fost scrise într-un limbaj foarte general, îmbrățișând idei cu care toți putem fi de acord, etica fiind, în fond, o sinteză a principiilor ideale, care ar trebui să se reflecte în comportament;

- conțin principii generale, reflectă valori general umane, fiind utilizabile în multe situații; pot fi vagi, imprecise, pot să nu ofere multe ghidări pentru aplicarea lor, de aceea, sunt criticate ca fiind idealiste și de multe ori, percepute ca având un rol strict decorativ.

Codurile de etică profesională ce operaţionalizează normele etice ale profesiei sunt destul de asemănătoare între ele, de la o ţară la alta, reflectând minimal caracteristici naţionale şi regionale, locale. Codurile de etică profesională ale educatorilor privesc şcoala ca pe o instituţie ce apără, promovează şi cultivă valori spirituale universale cum sunt dreptul de a învăţa, de a cerceta etc.

Mai facem precizarea că acest tip de cod nu este suficient pentru reglementarea relaţiilor interpersonale, de aceea, sunt necesare codurile de etică instituţională şi codurile de conduită. Reţinem că aceste documente conţin câteva principii fundamentale care vor fi de folos atunci când codurile de conduită sunt neclare; *avantajul lor este de a asigura angajamentul axiologic pe termen lung, implicând mai mult decât simpla complianţă. Ele invită la exercitarea judecăţii profesionale şi la asumarea responsabilităţii pentru deciziile luate.*

Un tip special de document etic este şi codul de deontologie profesională. Totuşi, expresia cea mai utilizată pentru a acoperi arealul problemelor de natură morală care apar în legătură cu profesia nu este „cod de deontologie profesională", ci „cod etic". Expresia „cod de deontologie profesională" este utilizată foarte rar, în anumite spaţii culturale. De multe ori, cele două expresii sunt considerate interşanjabile, fără a se mai lua în calcul deosebirile de conţinut (de altfel, într-o traducere a unui titlu din limba spaniolă în limba engleză, am observat că expresia „cod deontologic" a fost tradusă prin expresia „cod etic", fără niciun fel de precizare suplimentară).

Codurile de deontologie profesională pot fi definite ca *documente ce conţin datorii care se impun profesioniştilor unui domeniu, datorii în relaţie cu profesia, în primul rând, şi cu locul de muncă, în al doilea rând.* Sunt necesare, prin urmare, câteva precizări în legătură cu această definiţie.

Astfel, „datoria" devine elementul central al definiţiei. Datoriile pot avea natură diversă. Unele au un pronunţat caracter juridic, fiind precizate de lege, altele, un pronunţat caracter

moral. Nu este însă deloc simplu să decelăm care sunt datoriile morale ale unui profesionist, inclusiv pentru un profesor.

În al doilea rând, realizăm o distincție între „datorii în raport cu locul de muncă" și „datorii în raport cu profesia". Există situații în care, la locul de muncă, poate acționa un complex de factori care să fie în defavoarea exigențelor profesiei. Câștig de cauză ar trebui să aibă, de fiecare dată, „calitatea muncii", de obicei, stipulată prin normele incluse în modelul profesiei.

Codurile de deontologie profesională pot fi construite atât la nivelul asociațiilor profesionale, cât și la nivelul instituțiilor. Pentru domeniul educațional, putem defini codul deontologic ca fiind *un document etic ce reunește ansamblul datoriilor care se impun educatorilor în relație cu modelul ideal al profesiei didactice, și cu școala, ca loc de exercitare al muncii.*

## Codurile de etică profesională ale instituției

În definiția stabilită anterior pentru acest tip de cod, menționam faptul că include valori și norme etice de respectat la locul de muncă, în organizație. Din practică, putem surprinde faptul că aceste coduri cuprind atât principii generale, cât și reguli stricte. Principiile generale sunt consensuale celor din codurile de etică profesională ale modelului profesiei, iar regulile de conduită sunt decelate în funcție de climatul organizațional. Ajungem, astfel, la concluzia că, de cele mai multe ori, codurile de etică instituțională includ reguli ale coduri de conduită, cu toate că intenția lor era doar de a realiza o orientare generală a comportamentului angajaților. Atunci când nu includ și norme suficient de clare pentru a reglementa conduita morală, codurile de etică ale organizației au nevoie să fie completate de un alt document, numit *cod de comportament* sau *cod de conduită*. Totuși, de cele mai multe ori, cele două documente sunt reunite într-unul singur, numit, de regulă, „cod de etică profesională".

*Codurile de etică instituțională din învățământ sunt o aplicație a elementelor de etică profesională generală în cadrul unei instituții, organizații școlare.* Sunt documente locale, rea-

lizate într-o anumită instituţie şi pentru o anumită instituţie, aplicabile „aici şi acum", dar care reflectă şi respectă particularităţi naţionale şi regionale ale organizării învăţământului. Este imposibil să realizăm un cod de etică instituţională care să se potrivească tuturor şcolilor sau un cod de conduită pentru toţi elevii şi profesorii dintr-o ţară. Cu cât domeniul vizat este mai larg, cu atât controlul respectării prevederilor devine mai dificil. Totuşi, unele principii generale pe care le conţin sunt extrapolabile şi altor instituţii similare.

*Codurile de conduită din învăţământ au drept rol primordial construirea unui mediu de învăţare sigur din punct de vedere fizic, protector, armonios, formulând cerinţele minimale în vederea realizării acestui deziderat.* Acestea oferă climatul pentru ca membrii profesiei să îşi poată exercita funcţiile fundamentale şi insistă pe topica autorităţii, având în vedere specificul lor. Astfel, anticipează tipurile de abateri şi precizează consecinţele posibile, repartizează şi impun sancţiuni în funcţie de gravitatea faptelor, pe baza unor criterii clar stabilite. În final, contribuie la realizarea transparenţei în mediul şcolar, demontează şi explică modul de exercitare a autorităţii în instituţia şcolară. De multe ori, li se reproşează viziunea administrativă care stă la baza construcţiei acestora, faptul că privesc şcoala ca pe „o afacere" ce trebuie condusă eficient.

Codurile instituţionale sunt documente executorii, obligatorii ce propun sancţiuni. Ele nu reflectă atribuţii esenţiale ale activităţii educatorului sau elevului, dar oferă elemente fără de care responsabilităţile profesionale majore nu se pot realiza. Codul de etică profesională are nevoie de cadrul creat prin regulamentele codului de conduită. *Funcţia de complianţă este bine reprezentată.* Multe dintre codurile de conduită interzic anumite iniţiative, formulând standarde imperative. Mai spunem că se subordonează cadrului legislativ al ţării, fiind gândite şi aplicate în calitate de contracte încheiate cu beneficiarii lor. Unele coduri de conduită insistă, mai ales, pe abaterile elevilor, altele sunt mai nuanţate, incluzând drepturile şi responsabilităţile atât ale elevilor, cât şi ale părinţilor, profesorilor,

precum şi ale altor responsabili ai şcolii. *Rolul fundamental al codurilor de conduită este de a asigura un mediu confortabil din punct de vedere fizic şi emoţional tuturor membrilor instituţiei.* „Şcolile trebuie să implementeze cadre pozitive pentru a promova şi menţine comportamente adecvate şi să le distribuie anual prin codurile de conduită" (*Middle School Conduct Code*, Danbury Public Schools).

Utilizarea celor două categorii de coduri, codurile de etică profesională şi codurile de etică instituţională, nu este exclusivă. Şcolile îşi pot construi (chiar este dezirabil acest lucru) mai multe tipuri de coduri, întrucât fiecare îndeplineşte funcţii diferite, servind nevoi specifice ale mediului de lucru. Nu putem vorbi de concurenţă, ci, mai degrabă, de o necesitate de a elabora mai multe tipuri de documente care să fie congruente unele cu altele. În final, organizaţia ajunge să creeze o serie de instrumente etice care să contribuie fiecare la întărirea ethosului organizaţiei. Pentru sistematizarea informaţiilor oferite, propunem următorul tabel sintetic.

| **Codurile de etică profesională** | **Codurile de etică instituţională (incluzând codurile de conduită)** |
|---|---|
| Sunt acorduri între profesionişti, fie din acelaşi domeniu, fie din domenii diferite, dar înrudite. | Sunt acorduri între membrii instituţiei cu privire la regulile interne ale locului de muncă. |
| Constituie o strategie a profesionalizării, de delimitare a teritoriului profesiei. | În primul rând, îndeplinesc un rol de menţinere a siguranţei climatului de lucru. |
| Contribuie la creşterea credibilităţii profesiei în ochii publicului. | Contribuie la credibilizarea instituţiei. |
| Sunt documente mai abstracte, reflectând responsabilităţi generale ale profesioniştilor domeniului. | Sunt documente locale, de reglare a relaţiilor pentru toţi membrii instituţiei. |

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

| | |
|---|---|
| Includ valorile care reglementează conduita pe termen lung. | Includ ghidări pentru probleme administrative, oferind răspunsuri punctuale şi complianţă pe termen scurt. |
| Se adresează membrilor aceleiaşi profesii, au un public cu o anumită omogenitate a formării iniţiale şi a preocupărilor profesionale. | Se adresează membrilor aceleiaşi instituţii, care au experienţe eterogene de pregătire şi responsabilităţi diferite în organizaţie. |
| Sunt instituite din interiorul unei comunităţi profesionale (de exemplu: codul medicilor, codul jurnaliştilor). | Iniţiativa aparţine membrilor organizaţiei, pentru a susţine un anumit climat în organizaţie. |
| De la ţară la ţară, există mici diferenţe, dar şi un nucleu comun al standardelor profesiei. | Sunt contextuale, locale. |

După cum observăm, codurile etice şi codurile de conduită nu se află la acelaşi nivel de generalitate şi nu detaliază acelaşi tip de probleme. Cele două documente pot, totuşi, fuziona într-un singur document, care să sprijine eforturile locale de reglementare a climatului din şcoală. *Denumirile codului-hibrid, rezultat prin restructurarea ambelor tipuri de coduri sunt controversate. De multe ori, acest cod ia denumirea „cod de etică profesională", dar fără a se limita doar la funcţia primordială, şi anume, cea de trasare a unui cadru axiologic.* Practica oferă foarte multe combinaţii între cele două tipuri de documente, cu denumiri surprinzătoare. La ora actuală, există o tendinţă de fuziune a temelor între cele două categorii de coduri, de pierdere a specificului (codurile de comportament devin mai flexibile, incluzând şi principii mai generale, specifice codurilor etice aspiraţionale, iar codurile etice se completează cu proceduri de interpretare mai riguroase, oferind exemple, interpretări, asemănătoare codurilor de comportament). Iată un exemplu relevant de tip de cod de conduită care combină

problemele de etică, principiile și valorile, cu problemele de comportament. Este un tip de cod exhaustiv, incluzând foarte multe documente care susțin codul propriu-zis.

*Exemplu:*

***Code of Conduct – James Cook University***

„Codul de comportament este o declarație publică a standardelor de comportament și integritate așteptată de la membrii JCU. El are scopul de a ghida staff-ul în identificarea și rezolvarea problemelor de comportament etic care pot să apară în cursul exercitării datoriilor și de a menține încrederea publică în integritatea și profesionalismul universității."

Documente relevante pentru practica etică a instituției:

1. codul de comportament propriu-zis, cu enumerarea celor cinci principii etice fundamentale;
2. ghidul de interpretare a codului (scopul ghidului este de a ilustra aplicarea acestuia);
3. politici și proceduri preexistente;
4. declarație asupra activităților externe ale staff-ului;
5. declarație asupra drepturilor și responsabilităților profesorilor în ceea ce privește comentariul public;
6. declarație asupra utilizării facilităților de comunicare.

Studiul tipurilor de coduri operante în cadrul instituției școlare este necesar, în contextul fixării accentului asupra perspectivei manageriale în învățământ. Codurile de etică instituțională se adresează unui mediu specific, bine delimitat, marele lor avantaj fiind că acestea sunt construite intern, pornind de la nevoile locale ale organizației (spre deosebire de codurile de etică profesională ale modelului profesiei, care sunt decretate extern). Utilizarea lor este mai frecventă în mediul de afaceri decât în alte medii profesionale, reprezentanții instituțiilor de învățământ începând să aibă inițiative în vederea construirii

unor asemenea coduri, după modelul instituţiilor de afaceri, din dorinţa de a gestiona eficient activităţile şcolare.

## II.3. Delimitarea teoretică a codurilor de etică educaţională

Orice definiţie a codurilor de etică educaţională ar trebui să satisfacă mai multe exigenţe: să fie comprehensivă, să se poată aplica mai multor tipuri de coduri, să identifice actorii responsabili pe planuri multiple (nu doar profesorii sunt responsabili de educaţie), să surprindă originea multiplă şi adresabilitatea multiplă a codurilor, să identifice liniile de conţinut ale valorilor, datoriilor. În primul rând, prevederile codurilor şi standardelor profesionale se cer corelate cu înţelegerea şi cunoaşterea activităţii desfăşurate de educatori. Sperând a îndeplini aceste criterii, propunem următoarea definiţie globală a *codului de etică educaţională*:

*Codul de etică educaţională este un document elaborat de diferite instanţe (membrii profesiei, conducerile instituţiilor), la diferite nivele de generalitate (individual, local, regional, naţional, internaţional), cu rol de identificare a valorilor fundamentale şi a responsabilităţilor persoanelor implicate direct în procesul de predare – învăţare, în vederea constituirii unui mediu educativ cu dimensiuni fizice, psihologice, axiologice propice dezvoltării elevului.*

Caracteristicile codurilor etice surprind mai în amănunt particularităţile definiţiei anterioare. Astfel, codurile sunt *declaraţii publice,* prin care educatorii îşi afirmă expertiza în faţa societăţii. În acelaşi timp, ele trebuie să satisfacă criterii interne, de ordin organizaţional, sau externe, cum ar fi eficienţa. În calitate de valoare a serviciului public, eficienţa trăieşte în tensiune cu valorile politice şi morale care guvernează societatea şi instituţia noastră: libertate, egalitate, solidaritate, justi-

ție, toleranță, simțul efortului, dragoste de adevăr (Jean Pierre Obin, 1996).

Codurile reprezintă *o garanție a profesionalismului* pe care o oferă practicienii din educație „clienților lor", reflectând acordurile la care s-a ajuns în cadrul comunității ocupaționale, cu privire la abilități și competențe validate de experiența educațională.

Codurile reprezintă *un angajament luat față de societate,* o responsabilitate gândită contractual față de clienții oricărei profesii; codurile obligă. „Nimeni nu este o persoană liberă atunci când acceptă să devină membru al unei profesii." (Soltis, 1986, p. 65). A deveni membru al unei profesii implică o oarecare cedare a libertății individuale. Davis (1999) precizează că standardele profesionale promulgă practici în care fiecare intră de bună voie, pretinzând apartenența la profesie și având apartenența proprie recunoscută de alții. Codurile asigură autonomia profesională, autonomie care nu se confundă cu libertatea individuală. Codul etic semnalează faptul că școala implică un angajament concret și substanțial în plan etic. Acesta este constituit în acord cu legislația în vigoare, dar implicarea juridicului este diferențiată – în unele cazuri, nota legalistă este mai pronunțată, mai ales în cazul codurilor de etică ale organizațiilor de afaceri.

Codurile au *o dimensiune colectivă,* reflectând voința comună a practicienilor domeniului. „Etica nu este o simplă problemă de alegere privată și satisfacție personală. Standardele etice și morale sunt inerent publice." (Campbell, 2003, p. 16). Sommers (cf. Campbell, 2003, p. 21) este împotriva schimbării atenției de la morala personală către o preocupare aproape exclusivă asupra moralității politicilor instituționale.

Codurile *corespund particularităților locale, regionale, naționale și internaționale.* Prin modul lor de construcție, codurile țin cont de criterii, cum ar fi: profilul instituției educaționale, ciclul școlar. În calitate de instrumente administrative, acestea respectă cadrul legislativ național la zi, dar și acordurile internaționale, unanim acceptate (drepturile omului, drep-

turile copilului etc.). Între instituţii, zone, ţări, continente, pot fi diferenţe în ceea ce priveşte prevederile foarte concrete, cum ar fi sancţiunile pentru anumite abateri, dar şi liniile de convergenţă, la nivelul principiilor general umane identificate. Ar fi utilă o analiză comparativă între codurile mai multor continente, pentru a reliefa astfel trăsăturile inter- şi macroculturale, evidenţiate la nivelul sistemelor educaţionale.

Codurile sunt *documente de management al instituţiei*, „vehicule pentru codificarea puterii şi controlului" (Birkett, 2000), dar în mod distinct şi selectiv. „Puterea" investită în codurile etice poate fi desfăşurată cu diferite grade de forţă: simplă expunere a valorilor, ghidare a alegerilor şi atribuire a valorilor. Ele sunt veritabile *instrumente de persuasiune*. Sistemele etice precizează pattern-uri de gândire şi acţiune, iar puterea instrumentelor etice constituie forma legitimă a puterii companiilor. „Codurile nu sunt incidentale funcţionării corporaţiei; ele nu sunt nici ornamentale, nici simple expresii ale bunei intenţii. Ele sunt instrumente practice ale managementului, proiectate pentru a captura puterea comunităţii sociale şi pentru a o utiliza spre «binele» companiilor" (Birkett, 2000, fără pagină).

Codurile *reflectă şi propun un cadru axiologic*. Profesioniştii educaţiei prezintă un angajament concret de aderenţă liberă la valorile autonomiei, libertăţii, dreptăţii, onestităţii, securităţii, egalităţii şanselor, respectului persoanelor etc. Prevederile codului trebuie să fie astfel elaborate, încât să prezinte o anumită elasticitate, să poată suporta completări ulterioare. Referindu-se la codul etic al asistenţei sociale, Carmen Cozma (2005) afirmă: „este vorba de un set axiologic normativ dinamic, aplicabil cazuisticii de fapt; un set de standarde etice dispunând de o necesară flexibilitate în faţa înnoirilor, completărilor, modificărilor, fără însă a se viola semnificaţia de fond" (p. 145).

## II.4. Clasificarea codurilor de etică educațională

Taxonomia pe care o propunem a fost gândită pentru răspunde mai multor condiții: o condiție generală, de reflectare a clasificărilor existente pe plan mondial și o condiție specifică, de corelare a criteriilor clasice de stabilire a documentelor etice cu un ansamblu de criterii particulare, care să acopere cât mai multe fațete ale domeniului educațional.

Situându-se într-o perspectivă foarte generală, François Braize (1992) distinge între *dispozitive „dure"* (cele care se apropie mai mult de normele dreptului, prin intermediul mecanismelor precise de utilizare; sunt coduri care au nevoie de acordul unei autorități publice pentru a intra în vigoare sau coduri aprobate printr-un text juridic) și *dispozitive „lejere"*, adică documente a căror aplicare rezultă din acordul părților interesate.

Kathie Forster (1999, fără pagină) identifică: *coduri de conduită ale organizațiilor* (sunt prescriptive, stabilesc ghidări minime, reguli, norme specifice locului de muncă) și *coduri etice ale profesiei.*

Wiliam Birkett (2000) propune o clasificare pe trei categorii a codurilor etice ale organizațiilor: *coduri etice propriu-zise, coduri ale practicii* care ghidează procesul de luare a deciziilor și *coduri de comportament* care prescriu anumite comportamente, stabilesc ghidări minime și precise pentru angajați.

James Bowman (2000, p. 647) distinge între *ethosul birocratic,* inspirat de teoria lui Max Weber, structurat în jurul valorilor eficienței, expertizei și responsabilității, și *ethosul democratic,* valorizator al cetățeniei, al interesului public și identității sociale. Pornind de la aceste două tipuri de ethos, vom avea documente etice diferite în organizații. Astfel, codul întemeiat pe ethosul birocratic va stipula conformismul în fața standardelor, detaliind tipurile de greșeli pe care le pot face angajații, în timp ce codul întemeiat pe ethosul democratic va fi un cod aspirațional, cu accent pe promovarea integrității profesio-

nale şi pe protecţia interesului public. Autorul oferă şi varianta conciliatoare între cele două tipuri de ethos, sub forma ethosului profesional (p. 676). Acest tip de ethos surprinde competenţa specializată şi exercitarea ei autonomă în profesie.

În practică, organizaţiile îşi construiesc dispozitive etice compozite, sub variate denumiri. Instrumentele etice, oricum le-am numi (declaraţii, charte, standarde, principii, norme, reguli, reunite în coduri) se întemeiază pe problemele fundamentale ale domeniului, filtrate din perspectivă etică. De exemplu, în construirea codurilor etice pentru instituţia şcolară, nu pot fi ignorate dimensiuni fundamentale ale teoriei şi practicii pedagogice, cum ar fi: conţinuturile, metodele de predare şi evaluare, relaţiile profesor – elev. Codurile etice reunesc atât aspecte sociale, morale, axiologice, dar şi aspecte epistemologice.

Multe profesii şi organizaţii şi-au elaborat deja documente etice, altele fiind însă încă în curs de dezvoltare. Pentru un observator extern, tipologiile circulante sunt contradictorii. Întâlnim tot felul de denumiri de documente etice, surprinzătoare prin formă şi conţinut. Cu toate rezervele precizate anterior, sugerăm următoarea taxonomie a codurilor etice, ca punct de plecare a unor cercetări ulterioare, sperăm, mai convingătoare.

*În funcţie de distincţia profesie – loc de muncă, organizaţie,* numim:

- coduri de etică profesională constituite la nivelul asociaţiilor profesionale;
- coduri de etică profesională constituite la nivelul instituţiilor şcolare.

*În funcţie de elementele pe care le includ,* codurile pot include:

- o simplă enumerare a valorilor şi principiilor (codurile etice şi codurile de onoare);
- o explicitare a standardelor de comportament (codurile de conduită şi codurile practicii).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

*În funcție de modul de construcție,* avem:

- coduri tematice, axate pe relații (accentuează relațiile grup – membru cu alte grupuri, membri; codul este divizat pe secțiuni cu titluri, cum ar fi: „obligații față de...", urmate de o listă de standarde);
- coduri ierarhice, axate pe principii (au o formă descendentă, sunt centrate pe principii și aplicarea lor la mai multe teme);
- mixte (combină relațiile și principiile).

*În funcție de gradul de complexitate,* avem:

- coduri scurte (sunt o simplă enumerare a valorilor, principiilor);
- coduri intermediare (pe lângă valori și principii, includ scurte explicații ale contextelor de aplicare);
- coduri exhaustive (cuprind situații detaliate de exemplificare a valorilor și principiilor, fiind o combinație între codurile tematice și cele ierarhice).

Un cod poate fi o descriere scurtă a misiunii globale a școlii sau poate fi mai detaliat, precizând, în amănunt, modul în care se așteaptă să se comporte membrii ei. În general, codurile cuprind „reguli generale", „reguli ideale", „reguli ce fac referire la excepții" și „reguli controversate" (Bertrand, p. 72).

*În funcție de agenții implicați*, distingem:

- codurile educatorilor din diferite arii curriculare sau de la un anumit nivel de școlaritate (coduri personale, coduri dintr-o anumită specializare – muzică, matematică, chimie etc.);
- codurile educatorilor care lucrează cu diverse categorii speciale (coduri pentru educația copiilor înalt abilitați, coduri pentru copiii cu cerințe educative speciale);
- codul profesorilor – cercetători;
- coduri ale elevilor (coduri personale ale elevilor, codul unei clase, al unui nivel de școlaritate, al unei instituții).

BCU "IOAN SLAVICI" UNIVERSITY LIBRARY

*În funcţie de numărul de membri implicaţi în elaborarea codului*, distingem:

- coduri personale;
- coduri colective.

*Codurile personale de etică* descriu modul propriu de înţelegere şi prelucrare a valorilor comunităţii profesionale, fiind măsura reflecţiilor etice în domeniul de exercitare a practicilor profesionale. Acesta presupune aderenţa individuală în faţa responsabilităţilor generale ale profesiei, iar formularea lui este un excelent exerciţiu de judecată etică. Shapiro (2005) realizează o distincţie între *codurile personale de etică*, în general, şi *coduri personale de etică profesională*.

*În funcţie de arealul educaţional implicat*, identificăm:

- coduri ale instituţiei (liceul de informatică, liceul de arte);
- coduri ale ciclului şcolar (ale învăţământului preşcolar, ale ciclului primar, gimnazial etc.);
- coduri regionale;
- coduri naţionale;
- coduri internaţionale.

Ca exemplu de *cod regional*, îl sugerăm pe cel al provinciei Ontario. Ca urmare a reacţiilor repetate ale comunităţii, ce susţinea introducerea unor standarde unice de comportament în toată provincia, conducerea Ontario a conceput, în anii 2000 – 2001, un cod de conduită comun, ce indica principiile de comportament în instituţiile şcolare, rolurile şi responsabilităţile consiliilor şcolilor, directorilor, părinţilor, elevilor, poliţiei, membrilor comunităţii.

Un exemplu de *cod naţional* este codul NEA, despre care am mai vorbit. Pe toate continentele, există numeroase iniţiative legate de conceperea unor documente etice valabile într-un spaţiu geografic mai larg. Un caz interesant îl prezintă şi Noua Zeelandă. O problemă cu care se confruntă educatorii de acolo este aceea a claselor multietnice. Aceştia au observat că soluţiile impuse colectiv nu fac altceva decât să favorizeze cultura

dominantă. Un mijloc de a atrage atenţia asupra diferenţelor de context cultural al elevilor îl reprezintă codul etic, care accentuează valori prioritare ale profesiei. Astfel, s-a realizat o schiţă de cod etic ce a fost supusă unui proces de completare, extindere, revizuire.

*Codurile internaţionale* reprezintă acorduri generale între profesioniştii educaţiei din mai multe ţări cu privire la valorile şi responsabilităţile comune în planul predării – învăţării – evaluării.

*În funcţie de modul de circulaţie a normelor*, există:

- coduri formale, scrise, explicite;
- coduri informale, nescrise.

Codul etic nu trebuie să capete neapărat o formă concretă, textuală. Stilul de viaţă, atitudinea faţă de oameni, faţă de profesie a multor personalităţi pot constitui un cadru etic-model pentru oricine. În acest context, este relevant exemplul matematicianului şi exemplarului pedagog Grigore Moisil: „Şi sesiunea venea cu accentuarea tuturor nereuşitelor. Nu studenţii cădeau la examen, ci eu cădeam. [...] Vacanţa cea mare, eram convins, era pusă după examene ca profesorul să uite insuccesele lui la examen şi, în toamnă, s-o ia de-a capul cu un neobosit optimism." (1979, p. 118).

*În funcţie de componentele procesului de învăţământ*, există:

- coduri generale, globale, cu referire la mai multe componente, cum ar fi: obiectivele procesului, conţinuturile, metodologia de predare, strategiile de evaluare;
- coduri particulare, ce vizează o componentă anume, de exemplu, evaluarea (chartele docimologice).

În aceeaşi arie profesională, pot funcţiona mai multe tipuri de coduri. De exemplu, într-o şcoală, pot opera, în acelaşi timp, codul de etică profesională al asociaţiei profesionale a educatorilor, codul de comportament al instituţiei, codul de etică al educatorilor dintr-o anumită arie curriculară, codul de comportament pentru copiii cu nevoi speciale, coduri elabo-

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

rate de elevi (personale, ale claselor), un cod internaţional, un cod naţional sau regional etc. Profesorii pot fi, simultan sau succesiv, de-a lungul carierei didactice, sub incidenţa mai multor categorii de coduri. Să explicăm expresia „a fi sub incidenţa codului". A fi sub incidenţa unui cod nu este acelaşi lucru cu a fi sub incidenţa unei legi. Nu toate ideile codurilor au aceeaşi forţă şi însemnătate. Codurile care se bucură de cea mai mare recunoaştere sunt codurile asociaţiilor profesionale. În general, *pentru foarte multe dintre tipurile de coduri menţionate mai sus, este valabil faptul că forţa lor nu este o forţă juridică, ci o forţă simbolică, generată de caracteristica lor de a constitui angajamente colective, gândite ca un contract între părţi, la care aderă mai multe categorii de persoane.* În timp, o serie de prevederi incluse în coduri pot fi prevăzute şi de lege, deoarece acestea semnalează conduite negative care, în timp, au devenit generalizabile (este cazul documentelor de toleranţă zero pentru arme, droguri etc.).

## II.5. Funcţiile codurilor de etică profesională

Codurile etice sunt mai mult decât documente administrative. Ele nu includ doar o listă de reguli, pe baza cărora un membru al profesiei poate identifica şi exclude aşa-zisul comportament deviant. Codurile reprezintă, totodată, şi „instrumente de persuasiune, atât pentru membrii profesiei, cât şi pentru publicul larg. Ele sporesc sentimentul comunitar printre membri, sentimentul apartenenţei la un grup cu valori comune şi cu o misiune comună." (Kultgen, J., 1988, pp. 212 – 213). Referindu-se la deontologia jurnaliştilor, Claude-Jean Bertrand (2000, p. 65) precizează că „autorii unui cod nu redactează un text sacru, faţă de care fiecare îşi va lua un angajament absolut, ci un *vademecum*, a cărui eficienţă presupune că jurnalistul posedă un simţ moral".

John Kultgen (1988, pp. 211 – 215) distinge între funcțiile sociale și funcțiile umane (morale) ale codurilor profesionale. *Funcțiile sociale* privesc bunăstarea corporatistă, menținerea status-ului profesiei pe piața ocupațiilor și întărirea legăturilor dintre organizațiile profesionale specifice și societate. Cea mai importantă funcție socială a codurilor este funcția *ideologică*. Ideologia este, în sens strict, „un ansamblu de idei", în acest caz, idei care fac apologia unei anume profesii, prin promovarea proiectului profesional al unui grup ocupațional. Prin informații simple și inteligibile pentru o largă audiență, codurile evocă importanța eticii pentru o profesie veritabilă. Păstrarea aparențelor și întărirea reputației sunt esențiale. *Funcțiile umane* vizează consecințele aplicării regulilor morale pentru bunăstarea umană și ghidarea comportamentului practicienilor.

Paul Rishword (2003), în articolul *The Code of Ethics as Shield, Sword and Guide*, stabilește rolurile fundamentale ale codurilor etice în învățământ, utilizând anumite analogii; autorul identifică funcția de direcționare generală, în vederea stabilirii principiilor care stau la temelia responsabilităților profesionale ale profesorilor față de elevi, părinți, colegi etc. Codul este considerat, într-o primă instanță, „ghid", „busolă" pentru profesorii excelenți, indicând aspectele de urmat și nu doar pe cele de evitat. Al doilea rol este cel evaluator, comparația fiind „codul ca sabie", cu referire la puterea disciplinatorie a acestui document, putere reală care-l face să fie deseori invocat în rezolvarea conflictelor etice la locul de muncă. Al treilea rol privește codul ca „scut de apărare", atât pentru profesioniștii domeniului, în cazul intruziunilor externe, dar și pentru clienți, în situația în care practicile de exercitare a profesiei sunt inacceptabile.

În linii mari, concluzionăm că există o tensiune între două tipuri de funcții ale codurilor: (1) funcții de aspirație, potrivit cărora codul este o declarație de aspirație ce încurajează practicienii să respecte obligațiile morale și (2) funcții de complianță, care susțin rolul de instrument de măsură în judecarea practicilor etice, specificând cerințele minime care trebuie să

fie realizate de un practician, pentru a evita acuzaţii profesionale riscante (Allan Hall, 1999). Punctual, enumerăm următoarele funcţii ale codurilor, valabile în orice domeniu al practicii:

- *funcţia de orientare,* de document care *inspiră* la respectarea anumitor principii, dar şi la care *aspiră* practicienii excelenţi ai domeniului;
- *funcţia de disciplinare şi de evaluare,* prin standardele şi sancţiunile precizate;
- *funcţia de protecţie:* a reputaţiei instituţiei ca întreg şi a angajaţilor ei; a publicului, în faţa practicilor greşite ale membrilor certificaţi ai profesiei; a membrilor profesiei faţă de imixtiunile externe, de luptele pentru obţinerea dreptului de exclusivitate asupra domeniului;
- *funcţia de construire a climatului etic* în instituţie, prin conducerea, reglarea şi autoreglarea relaţiilor interne şi externe;
- *funcţia de satisfacere a nevoilor* angajaţilor, a membrilor, clienţilor şi beneficiarilor instituţiei, prin obţinerea unor beneficii de natură morală, dar şi economică, financiară.

Se pot stabili şi funcţii specifice pentru diferite tipuri de coduri din învăţământ.

*Funcţiile codurilor de etică profesională (pentru asociaţii profesionale)* sunt:

- constituirea unui cadru axiologic comun pentru viitorii şi actualii practicieni;
- promovarea ataşamentului pe termen lung pentru profesia didactică;
- structurarea profesiei didactice pentru public şi identificarea responsabilităţilor în raport cu mediul intern şi extern.

*Funcţiile codurilor de conduită instituţională* sunt:

- reglementarea relaţiilor în spaţiul instituţional;
- asigurarea unui cadru securizator pentru predare – învăţare;

BCU IAŞI - CENTRU VECHI

- operaționalizarea conceptului de „comportament rezonabil" în instituție, prin prezentarea abaterilor posibile pentru profesori și elevi.

*Funcțiile codurilor regionale* sunt:

- stabilirea unui cadru comun de drepturi și obligații pentru profesorii și elevii dintr-o regiune;
- identificarea valorilor specifice zonei.

*Funcțiile codurilor de etică personală* sunt:

- reglementarea conduitei profesionale personale, prin oferirea de răspunsuri la dilemele etice de zi cu zi sau a traiectoriei răspunsurilor;
- angajament pe termen lung, cu un cadru axiologic voluntar impus, dar congruent cu valorile generale ale profesiei.

În mod tradițional, funcțiile codurilor de etică și deontologie profesională sunt legate de protejarea membrilor profesiei (sunt privilegiate aspectele interne ale organizării profesiei). Concret, fiecare instituție poate să accentueze unele sau altele dintre funcții, acest aspect atrăgând după sine nuanțe la nivelul conținutului. Reperele de analiză a funcțiilor codului sunt: orientarea internă sau externă, individuală sau colectivă, închidere – deschidere, recompensă – pedeapsă, colaborare – impunere. Înainte de a urma, pas cu pas, etapele construcției unui cod, trebuie să cunoaștem atributele lui definitorii și rolurile pe care le îndeplinește în organizație. În relație cu tipul de cod, caracteristicile și funcțiile se nuanțează.

## II.6. Pro sau contra codurilor etice?

În legătură cu utilitatea sau inutilitatea codurilor, se pot contura idei extreme: codul este un document miraculos, salvator, crucial pentru creșterea productivității, credibilității și profitului sau, dimpotrivă, codul este un document de prisos.

## Ce susţin adversarii codurilor?

> *„Codurile sunt imperfecte. Ele exagerează. Ele atenuează. Ele distorsionează. Ele omit. Ele se adresează problemelor care sunt deja parte a conştiinţei noastre. Ele sunt în mod necesar limitate la modurile de gândire ale epocii noastre. Ele reflectă biasurile sistemice şi personale. Ele nu spun nimic despre situaţii care n-au apărut niciodată."*
>
> (Burstow citat de Pieniadz, p. 59)

Filosoful francez Alain Etchegoyen (1991) remarcă goliciunea termenului „etică" prin comparaţie cu cel de „morală". Astfel, spre deosebire de morală, care nu are nevoie de justificări, etica este doar un răspuns al corporatismelor, oferind o soluţie uniformă şi foarte puţin credibilă problemelor din organizaţie. *În calitate de „strategie de control" în organizaţie, etica propune „un paradis artificial", fiind „halucinogenă", „anemiantă" şi „alienantă"* (p. 124). În concluzie, Etchegoyen susţine că introducerea unor reguli în spaţiul profesional ar face mai mult rău decât bine, întrucât etica nu este validată nici măcar local. În spaţiul francez, se manifestă un puternic curent de opinie ce susţine faptul că etica şi codurile sunt incompatibile, ele însemnând lucruri diferite. Codurile sunt mai mult decât insuficiente pentru etică. Etica are nevoie de spaţiu, de judecată, şi nu de reguli prestabilite. Din păcate, tendinţa codurilor este de a fi mereu legaliste. „Codurile condamnă multe şi prescriu puţine, fără îndoială, pentru că le este mai uşor *(autorilor, s. n.)* să se pună de acord asupra greşelilor ce trebuie evitate decât asupra virtuţilor ce trebuie practicate. Însă o morală negativă nu este suficientă." (Bertrand, p. 92)

Numeroşi autori americani dezaprobă, de asemenea, valoarea codurilor, afirmând că acestea nu influenţează etica la locul de muncă. Mai importante decât codul în sine sunt dezvoltarea şi dialogul continuu în jurul valorilor lui. Codurilor li se reproşează:

- *absolutismul*, întrucât orice set de reguli sau valori tinde să acapareze alte moduri de raționament, iar codurile sunt „nerealiste", „ghiduri de gândire utopică/visătoare" (Charles Levy, *apud* Bowman, p. 677);
- *decontextualizarea* și *rigiditatea*, faptul că nu se pliază pe problemele practicii;
- *irelevanța* (nu răspund problemelor semnificative cu soluții semnificative);
- *lipsa de realism*, prin susținerea ideii că putem formula norme care să răspundă tuturor problemelor concrete;
- *menținerea la un înalt grad de generalizare, lipsa simțului practic, personalizarea*, respectiv impunerea valorilor personale ale unor membri aflați în poziții favorabile din punct de vedere ierarhic în organizație.

De multe ori, codurile sunt construite sau implementate greșit, fiind insuficient popularizate în cadrul organizației sau în rândul membrilor profesiei. Nu sunt luate în serios de top-management (Bowman, 2000), fiind doar un instrument de control, un mijloc de mascare a corupției și de obținere a pozițiilor de putere de către elite.

În articolul *A Different Look at Codes of Rthics*, Donald Robin, Michael Giallourakis, Fred R. David și Thomas E. Moritz (1989) au realizat o cercetare pornind de la ipoteza conform căreia „codurile instituționale nu au nimic de-a face cu etica". Revista "Bussiness Week" a cerut unui număr de o mie de firme să-și trimită codurile etice, împreună cu răspunsurile la un chestionar. Doar optzeci și șase de firme au înaintat însă documentația etică, iar o sută șaizeci și opt au trimis răspunsuri la chestionar. Din grupări succesive ale itemilor codurilor, prin analiză de tip ciorchine, a rezultat faptul că în textul codurilor, apar trei categorii mari de reglementări: 1. „fii un cetățean de nădejde al organizației", adică respectă regulile stricte; 2. „nu face nimic ilegal care să dăuneze organizației" și 3. „fii bun cu clienții noștri". În concluzia autorilor, cele trei categorii de re-

comandări nu au nimic de-a face cu etica, ci, mai degrabă, cu spiritul de afaceri.

Filosoful Zygmunt Bauman (2000) se referă, în lucrarea *Etica postmodernă*, la condiția moralei în postmodernitate, o morală care nu se lasă „îmblânzită" într-un cod universal. Această abordare este opusă încercărilor din perioada modernă de a alcătui „o etică unitară, atotcuprinzătoare, un cod coerent de reguli morale pe care oamenii pot fi învățați să-l respecte" (p. 10). Reperele condiției morale din perspectivă postmodernă se conturează astfel (Bauman, pp. 15 – 17): oamenii sunt ambivalenți din punct de vedere moral, niciun cod etic coerent din punct de vedere logic nu se poate potrivi condiției esențial ambivalente a moralității. Fenomenele morale sunt, în mod natural, neraționale, pentru că nu sunt repetitive, monotone, previzibile. Moralitatea este incurabil aporetică. Morala nu poate fi universalizată, ea este și trebuie să rămână irațională. Autorul concluzionează *„Codul etic – universal și solid fondat – nu va fi găsit niciodată. O moralitate neaporetică, neambivalentă este o imposibilitate practică, e, poate, un oximoron, o contradicție în termen"* (p. 15).

## Ce susțin apărătorii codurilor etice?

> *„Ele nu vor prevedea boala și moartea, corupția și greșelile, dar pot transforma contextul în care aceste lucruri se întâmplă. Furnizând o bază pentru expectanțele personale și publice, oferă perspectivă, oferă un mod de gândire atunci când ne confruntăm cu dileme ale serviciului public. Adevărata problemă nu este dacă sunt sau nu eficiente, ci mai degrabă modul cum sunt construite și ce anume le însoțește."*
>
> (Bowman, 2000, p. 674)

Cum putem răspunde argumentelor oferite de adversarii codurilor? Cele mai multe argumente opozante se pot sintetiza în următoarele două câmpuri de probleme:

BCU IASI / CENTRALA CARTII

*A. Morala este o problemă de conștiință și atât. Oamenii care vor să-și facă datoria nu au nevoie de reguli, ei vor munci oricum.*

Celor ce susțin această perspectivă le răspundem că nu putem aștepta, la nesfârșit, „trezirea" conștiinței. Ce se întâmplă dacă nu ne putem baza pe conștiință? De multe ori, poți să fii bine intenționat, poți să vrei „să-ți faci datoria" și, totuși, să nu știi cum să acționezi în situații problematice. Etica profesională ar trebui să intervină în a da un minim suport informativ efortului realizat de conștiința individuală. *Etica nu vrea să suplinească conștiința, acest lucru este imposibil, ci doar să vină în ajutorul ei.* Conștiința este privită ca un „glas intern" al datoriei. Dar „a-ți face datoria" poate însemna lucruri foarte diferite pentru fiecare dintre noi. Există studii care demonstrează faptul că percepția colectivă asupra datoriilor profesionale s-a modificat în funcție de generație. Pentru unii oameni, este suficient să fie prezenți la locul de muncă și să depună minime eforturi. Alții sunt foarte exigenți cu ei înșiși. Ca atitudine generală, Lipovetsky spunea că suntem în era „post-datoriei", a diminuării responsabilității individuale și colective.

În finalul argumentației noastre, concluzionăm că sunt foarte puțini oameni care nu au nevoie de ghidare în ceea ce privește conduita la locul de muncă. Ar fi mult prea idealist să gândim altfel. Adversarii codurilor spun că este suficientă legea. Totuși, câți angajați ajung să citească și, mai ales, să înțeleagă legea? Etica nu acționează *post-factum*, asemenea legii juridice, ci preventiv, prin anticiparea dificultăților.

*B. Codurile generează conformism, restrângând libertatea academică.*

Codul cuprinde un ansamblu de valori și reguli care să-l ajute pe educator să-și ordoneze conduita. Libertatea academică nu se poate întemeia decât pornind de la reguli. Codurile

nu anulează inițiativa, ci oferă sugestii pentru comportamentul moral. Raporturile profesionale sunt, în același timp, raporturi juridice, morale, sociale, tehnice. În unele situații, o dimensiune poate deveni pregnantă. Astfel, tehnicul sau juridicul pot devansa moralul, generând consecințe nedorite pe termen lung. Niciun alt corpus de reguli nu mai privește raporturile profesionale ca raporturi între ființe morale, ca raporturi între oameni. Codul nu ne poate convinge să ne facem datoria, dar ne poate ajuta să luăm aminte la deciziile pe care le luăm, să considerăm și perspectiva morală în evaluarea unei situații. El devine, astfel, un instrument de pedagogie instituțională.

Perspectivei pesimiste, care susține ineficiența codurilor, propunând absența lor totală din peisajul ocupațional, li se opun, cu fermitate, autoarele americane Diane Felicio și Jean Pieniadz (1999), reprezentante ale puternicului curent feminist al eticii, care afirmă că avem nevoie de mai multe tipuri de instrumente etice în organizații, instrumente care să se susțină reciproc.

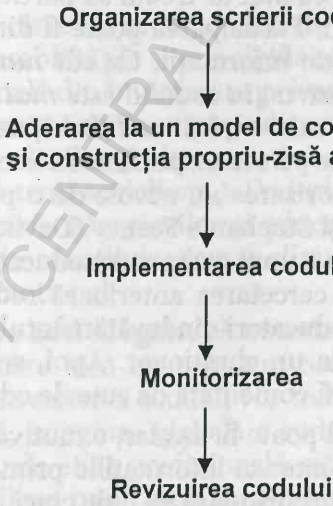
„După părerea noastră, diferite coduri servesc diferite scopuri, în același fel în care ai nevoie de mai multe instrumente pentru sarcini diferite. Cu cât ai mai multe instrumente – și știi și să le utilizezi – cu atât mai probabil vei ajunge la desăvârșirea proiectului tău. Probabil că nu vei avea nevoie de fiecare instrument pentru fiecare proiect. În același fel funcționează și codurile etice. Având o cutie cu instrumente etice, există potențialul încurajării gândirii creative și rezolvării de probleme. Noi vedem un cod academic ca fiind util acolo unde codurile care sunt specifice profesiilor pot fi insuficiente" (p. 61).

Punctul de vedere al autoarelor nu este unul izolat. Strategia globală a societății americane este de a căuta soluții procedurale pentru problemele cu care se confruntă. Diverși autori enumeră beneficii ale prezenței codurilor în peisajul profesiilor și organizațiilor. Astfel, codurile oferă o bază pentru codificarea responsabilităților profesionale și pentru clarificarea luării deciziilor (Gordon și Sork, 2001), asigură un scop unitar tuturor activităților pe care managerii le desfășoară, protejând publicul de incompetența practicienilor (Bowman, 2000). În

general, ele oferă un cadru comun pentru ghidarea practicii și contribuie la crearea unei reputații pentru instituția inițiatoare.

## II.7. Etapele elaborării codurilor etice

O primă idee ar fi aceea că vorbim de un proces, și nu de o activitate singulară, clar delimitată. *Codul nu va aduce rezultatele scontate decât dacă instituția își va asuma un întreg și laborios demers al construcției, implementării și revizuirii lui pe baze științifice* (Dufresne, 2004). Elaborarea codului implică un lung șir de procese, antrenând schimbări instituționale și personale. Studiile despre construcția documentelor etice se referă la codurile instituționale și mai puțin, la codurile asociațiilor profesionale. În continuare, vom numi aceste etape, cu precizarea că ele pot fi luate în calcul și pentru construirea codurilor asociațiilor profesionale.




BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

### *II.7.1. Organizarea scrierii codului*

Înainte de a scrie codul, trebuie „să pregătim terenul" pentru acest lucru. Faza de organizare va simplifica foarte mult paşii următori, dacă este monitorizată adecvat. În continuare, ne propunem să răspundem unor întrebări pe care le apreciem ca fiind frecvent întâlnite în practică, atunci când în organizaţia din care facem parte, apare ideea de a scrie un cod etic.

**Cine va lua iniţiativa scrierii codului?** De obicei, iniţiativa aparţine segmentului de conducere al instituţiei, mai ales directorului (cu toate că acest aspect are implicaţii atât pozitive, cât şi negative). Tot el este cel care va supraveghea buna derulare a activităţilor în acest domeniu. Motivele luării hotărârii de a scrie un cod pot fi interne sau externe.

**Cine va scrie codul?** Răspunsul la această întrebare depinde de tipul de cod pe care instituţia şi-a propus să-l dezvolte. Cu cât codul este mai complex, cu implicaţii mai mari pentru beneficiarii lui, cu atât ar trebui să participe mai multe persoane la scrierea lui. Participarea poate fi directă sau indirectă, prin furnizarea de informaţii. *Cu cât numărul de persoane implicate în construcţia codului este mai mare, cu atât creşte posibilitatea de aderenţă la cod.* Schiţarea codului implică un grup restrâns de persoane, pe când scrierea propriu-zisă, implementarea, monitorizarea au nevoie de o participare mai largă. Kenneth Kipnis şi Stephanie Feeney (Davis, 1999) au descris procesul de scriere a unui cod pentru educaţia vârstei timpurii, precizând că la cercetarea anterioară redactării lui, au participat opt sute de educatori din învăţământul preşcolar care au trimis răspunsuri la un chestionar. Apoi, schiţa codului a fost publicată, putând fi comentată de sute de educatori.

Scrierea unui cod poate fi, aşadar, o motivantă sarcină de grup. Echipa care va sintetiza informaţiile primite şi va continua munca de scriere propriu-zisă va fi de cinci, şase persoane, aflate la diverse paliere şi departamente ale instituţiei. De obicei, în organizaţii, scriu, mai ales, codul persoanele de la „re-

surse umane". În cazul instituției școlare, este de dorit ca la redactarea acestuia, să participe o echipă interdisciplinară.

**Cât durează scrierea codului?** Acest lucru depinde însă de tipul de cod pe care organizația și-a propus să-l construiască. Există aproximări care merg de la câteva zile, pentru cel mai simplu tip de cod posibil, și până la câteva luni, în cazul elaborării unor documente de maximă rigoare, complexe, cu posibile implicații juridice.

**Toate instituțiile de învățământ pot avea coduri etice?** Unele voci afirmă că doar segmentul învățământului universitar poate avea coduri de etică instituțională, întrucât sunt singurele instituții care dispun de autonomie. În Statele Unite, universitățile au atât propriile lor reguli, cât și reguli comune cu alte universități. Astfel, sunt aplicate, în egală măsură, Codul Asociației Universităților Americane, unul dintre cele mai renumite coduri din lume, dar și coduri ale diverselor asociații profesionale. Școlile generale și liceele își pot elabora și ele, la rândul lor, coduri de comportament etic, care vor preciza regulile lor pentru profesori și elevi.

**Pentru cine se scriu codurile? Cine sunt destinatarii?** Responsabilitățile și principiile schițate prin codurile de etică profesională din învățământ privesc, în primul rând, activitatea educatorilor. Influențele indirecte se reflectă, însă, asupra părinților, elevilor și altor actori dintr-un câmp social larg (consilieri, asistenți sociali etc.). Codurile de conduită se adresează, deopotrivă, educatorilor și educaților, ca factori umani ce contribuie la constituirea unui climat pozitiv din punct de vedere fizic, emoțional.

**Ce tip de cod alegem să construim?** Este o întrebare esențială, pe care însă nu o putem ocoli. Persoanele care se ocupă efectiv cu scrierea codului vor trebui să proiecteze, într-o fază incipientă, imaginea globală a codului: va fi un cod scurt sau exhaustiv, de etică profesională sau de conduită, axat pe relații etc. În lipsa unor asemenea repere, scrierea codului ar putea deveni o sarcină imposibilă. Stabilirea tipului de cod este o etapă fundamentală a procesului de organizare a scrierii,

întrucât condiţionează conţinutul pe care îl va avea documentul etic. Vor fi diferenţe foarte mari de compoziţie între un cod de conduită, de exemplu, şi un cod de etică profesională. Pentru a face mai simplă alegerea, vom avea în vedere mai multe întrebări-reper:

- Ce comportamente vrea organizaţia să prevină şi cum? Ce probleme apar frecvent?
- Ce dimensiuni are organizaţia? Dacă are multe departamente, putem opta pentru mai multe tipuri de coduri, care să se susţină reciproc, codul de conduită şi codul de etică profesională neexcluzându-se reciproc.
- Ce funcţii va îndeplini codul în organizaţie? Funcţii de complianţă sau de aspiraţie? Care va fi funcţia esenţială? Stabilirea funcţiilor specifice pe care codul le va avea pentru instituţie este capitală; aceasta este etapa premergătoare construcţiei codului.
- Ce anume îşi doreşte instituţia? Climatul organizaţional va susţine tipul de cod ales? Se va găsi sprijin în organizaţie dacă se va alege un anumit tip de cod?
- Ce grad de generalitate să aibă codul? Prevederile de detaliu sunt binevenite?
- Ce tip de cod au ales alte organizaţii similare?

Cu cât intenţionăm să obţinem mai mult beneficii prin elaborarea codului, cu atât trebuie să ne implicăm mai serios în construcţia lui, optând pentru un tip de cod mai complex. Odată ales tipul de cod şi modul de construcţie, sarcina autorilor va fi mult simplificată. Autoarea australiană Kathie Forster (1999) realizează o analiză a tipului de cod indicat pentru organizaţia şcolii. Ea subliniază faptul că *„mai potrivit este codul etic şi nu codul de conduită, întrucât prescrierea comportamentelor nu asigură succesul în promovarea eticii profesionale şi construirea culturii etice a şcolii"*. În defavoarea acestui tip de cod, putem expune însă următoarele argumente:

- regulile oferite de codurile de conduită nu pot acoperi toate cazurile; întotdeauna vor exista circumstanțe speciale care vor cere alegerea între alternative;

- regulile precise creează un climat în care oamenii sunt atrași spre abandonul oricărei responsabilități morale;

- regulile întăresc o cultură a complianței, în care „a face bine" este echivalent cu „a urma reguli", indiferent de conținutul lor;

- dacă nu este realizată nicio încercare de a ajuta profesorii să reflecteze asupra standardelor etice ale profesiei, regulile vor fi urmate strict formal, astfel încât să fie urmată „litera legii", dar nu și „spiritul" ei.

În fața numeroaselor circumstanțe ale practicii educaționale, o sumă de standarde de comportament moral nu înseamnă prea mult. Antrenamentul judecății morale ar conduce, mai degrabă, la asumarea responsabilității, în calitate de competență fundamentală a educatorilor.

### *II.7.2. Construcția propriu-zisă a codului*

Munca de scriere a unui cod este dificilă, mai ales dacă organizația își propune să proiecteze un instrument etic cu impact asupra mediului intern și extern. Fiind vorba despre documente instituționale, acest proces necesită aceeași atenție cu cea acordată documentelor legale. Cu cât codul este mai exhaustiv, cu atât responsabilitatea scrierii lui este mai mare. Foarte utilă ar fi constituirea unei echipe în care sarcinile să fie alocate echilibrat. Modul de elaborare a codurilor depinde foarte mult de funcția pe care o va juca codul în organizație, precum și de cantitatea de informații de care dispunem. Dacă recunoaștem că rolul lui este mai mult „decorativ", putem opta pentru un cod structurat simplu, fiind conștienți de riscurile pe care le presupune acesta, prin absența ghidărilor și a exemplelor. Scrierea propriu-zisă a codului este un proces care presupune, la rândul său, mai multe sub-etape:

***a) Scrierea părţii introductive*** implică alegerea dintre mai multe variante uzitate. Astfel, putem alege între *„preambul"*, *„declaraţie de intenţie"* sau, pur şi simplu, *„introducere"*. În general, acestea precizează esenţa documentului, subliniind scopurile organizaţiei şi scopurile codului. Indiferent de forma adoptată, partea introductivă va explica motivaţia introducerii codului şi va defini codul, ilustrând legătura dintre el şi organizaţie. Prezentăm câteva rânduri din preambulul codului N.E.A. *(National Education Association)* pentru profesia didactică: „Educatorul, crezând în valoarea şi demnitatea fiecărei fiinţe umane, recunoaşte suprema importanţă a căutării adevărului, a devotamentului faţă de excelenţă şi cultivarea principiilor democratice. [..] codul etic al profesiei didactice indică aspiraţia tuturor educatorilor şi furnizează standarde prin care să judecăm comportamentul.".

***b) Scrierea cuprinsului codului*** depinde de etapa precedentă, a tipului de cod ales. Vom preciza câteva repere care pot fi luate în calcul în construirea codurilor. Pentru coduri profesioniste, cu grad mare de elaborare, putem avea mai multe modele de structurare, dar două sunt cele mai utilizate (Olson, 1998): codul axat pe principii şi codul axat pe relaţii.

*Modelul de construcţie a codului axat pe principii* cuprinde: titlul; preambulul; prezentarea valorilor şi principiilor fundamentale ale organizaţiei; stabilirea ghidărilor pentru aplicarea principiilor, prin furnizarea de exemple. Oferim, în cele ce urmează, câteva repere pentru elaborarea codurilor de etică profesională axate pe principii:

- alcătuirea unei liste exhaustive a valorilor şi principiilor care răspund următoarelor exigenţe: sunt conforme legilor şi regulamentelor în vigoare, ajută la rezolvarea problemelor de la locul de muncă, generează comportamente de nivel etic înalt, sunt preţuite în organizaţie de către angajaţi, conducere, clienţi;
- distribuirea listei valorilor şi principiilor la toate nivelele organizaţiei, pentru a culege feed-back-uri;
- completarea, selecţia şi sinteza valorilor şi principiilor propuse;

BCU "Ion Creangă"

- colectarea a cinci – zece valori și principii-cheie, care întrunesc cele mai multe voturi;

- compunerea codului etic, asociind valorilor și principiilor câteva exemple de comportament care le reflectă adecvat.

Ca exemple, prezentăm o serie de principii ale învățământului universitar ale S.A.P.E.S. Canada *(La Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur)* (cf. Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., Robinson, M., 1996), de la care se poate porni în alcătuirea unui cod etic:

- ***Principiul 1:*** *Competența legată de conținutul pedagogic:* se referă la cunoștințe suficiente, variate, organizate optim.

- ***Principiul 2:*** *Competența metodologică:* a ști să predai, să construiești situații de învățare este esențial.

- ***Principiul 3:*** *Competența tratării subiectelor delicate, flexibilitate:* a aborda deschis, onest și pozitiv situațiile, a nu impune concluzii unice.

- ***Principiul 4:*** *Angajarea în dezvoltarea studentului:* încurajarea autonomiei și libertății de gândire, evitarea exploatării și discriminărilor, tratarea cu respect a educaților.

- ***Principiul 5:*** *Evitarea dublei relații cu studentul:* a păstra cu studenții doar relații axate pe obiectivele pedagogice, fără alte imixtiuni (este de dorit să se evite acțiunile de predare și evaluare pentru membrii familiei, prietenii apropiați etc.).

- ***Principiul 6:*** *Respectarea confidențialității informațiilor:* notele, materialele elevilor pot fi dezvăluite doar cu acordul lor sau pentru motive pedagogic legitime.

- ***Principiul 7:*** *Cultivarea respectului între colegi:* dezacordurile între profesori se tratează privat, „între patru ochi", fără a perturba activitatea didactică.

- ***Principiul 8:*** *Evaluarea obiectivă a studenților:* se referă la comunicarea clară, la începutul perioadei de instruire a modalităților de evaluare, utilizarea unui sistem de notare logic, care să fie explicat studenților, oferirea feed-back-urilor relevante de ameliorare a prestațiilor.

- ***Principiul 9:*** *Păstrarea respectului faţă de instituţie*, faţă de normele, reglementările şi politicile în vigoare.

Observăm abordarea exhaustivă, axată pe conţinuturi, metode, evaluare, dar, mai ales, pe relaţiile interumane. Punctul central al codului etic din învăţământ este relaţia pedagogică, cu formele sale multiple (profesor – elev, profesor – profesor, profesor – instituţie) şi valorile sale pozitive (respect, angajare, competenţă).

*Modelul de construcţie a codului axat pe relaţii* cuprinde: titlul; preambulul; prezentarea diferenţiată a drepturilor şi obligaţiilor („drepturi ale..."; „responsabilităţi faţă de..."); stabilirea de ghidări pentru îndeplinirea drepturilor şi obligaţiilor. Reperele pentru elaborarea codurilor de etică profesională axate pe relaţii sunt:

- stabilirea persoanelor sau grupurilor de persoane aflate sub incidenţa codului;
- identificarea ariilor de acţiune ale organizaţiei;
- numirea problemelor, a conflictelor etice întâlnite cel mai frecvent în legătură cu ariile organizaţiei şi persoanele-ţintă;
- selectarea valorilor şi principiilor care ar putea să constituie rezolvarea problemelor de mai sus;
- distribuirea acestei liste cu valori şi principii la toate nivelele organizaţiei, pentru a culege feed-back-uri;
- completarea listei şi compunerea codului, în funcţie de problemele şi principiile distinct identificate.

În practică, există multe situaţii în care cele două modele sunt îmbinate.

Gilbert Longhi (2001) a realizat un cod deontologic exhaustiv, cu precizări punctuale care cuprind datoriile pe care le au educatorii faţă de instituţia şcolară, faţă de elevi şi colegi.

BCU IAŞI CENTRUL DE CARTE

*Exemplu de cod etic axat pe relaţii:*

**„Încercare de formalizare a ceea ce ar putea fi o deontologie a învăţământului"**

- Fundamentele;
- Învăţământul;
- Relaţiile între cadre didactice;
- Relaţiile cu elevii;
- Formele de învăţământ;
- Produsele învăţământului.

*Sursa:* Gilbert Longhi, *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF éditeur Paris, 1998, traducere în lucrarea *Educaţia ieri – astăzi – mâine*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2001.

Cele şaizeci şi şase de articole ale codului lui Longhi sunt incluse în patru secţiuni. Codul este centrat pe activitatea educatorului, pe ceea ce educatorul „trebuie să facă" (obligaţii), „poate să facă" (permisiuni) şi „trebuie să refuze să facă" (interdicţii). Într-un veritabil spirit deontologic, cele mai des întâlnite cuvinte sunt „trebuie" şi „datorie". Ca filosofie globală asupra profesiei didactice, Longhi concepe un model etic al educatorului responsabil, devotat, altruist, discret şi pasionat. Arta de a educa trebuie, în primul rând, practicată cu demnitate. Ca fundamente ale codului, autorul propune angajamentul pe calea progresului elevilor, respectul convingerilor elevilor, accesibilitatea şi concizia discursurilor sale, grija permanentă faţă de munca sa, credinţa permanentă faţă de evoluţia elevilor, asigurarea unui tratament egal tuturor. Un punct sensibil pe care îl susţine în mai multe capitole ale codului este aprecierea elevului în funcţie de ceea ce este el în prezent, în funcţie de performanţele sale actuale şi de ceea ce se cunoaşte cu siguranţă în legătură cu elevul.

Sesizăm unele particularităţi ce depind de contextul cultural şi economic căruia îi aparţine autorul. Astfel, unele prevederi propuse în cod pot fi dificil de acceptat pentru educato-

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

rii din spaţiul românesc. De exemplu, autorul afirmă că educatorii trebuie să dispună de tehnici şi mijloace suficiente pentru a face faţă nevoilor elevilor. În caz contrar, el poate să refuze să-şi îndeplinească misiunea, atunci când o situaţie materială compromite calitatea cunoştinţelor. *„Discuţia despre etică devine, într-adevăr, mult mai relevantă şi mai credibilă în spaţii culturale în care aspectul material nu este greu de rezolvat. Etica şi limitarea resurselor nu «merg» împreună, întrucât calitatea, în orice domeniu, este întreţinută nu doar prin resurse umane, ci şi financiare!"* Eforturile autorului de a operaţionaliza atribuţiile cadrelor didactice sunt deosebit de meritorii. Într-un domeniu atât de complicat, cum este cel al educaţiei, nu este simplu să scrii „negru pe alb" despre ce trebuie şi ce pot să facă profesorii, fără a stârni controverse. Şi totuşi, cu mult curaj asumat, Gilbert Longhi „a creionat" până la capăt un portret moral al educatorului contemporan.

Alte opţiuni în legătură cu elementele componente ale unui cod vin şi din partea legislaţiei SAVE (*Safe Schools against Violence in Education*, 2001). Astfel, un cod de comportament cuprinde:

- standarde privind tratamentul respectuos al profesorilor, al administratorilor şcolii, al personalului auxiliar, al elevilor sau oaspeţilor;
- prevederi privind comportamentul, îmbrăcămintea şi limbajul considerate acceptabile – inacceptabile, incluzând şi tipul penalizărilor asociate cu nerespectarea acestora;
- prevederi privind definirea rolurilor profesorilor, administratorilor, consiliului şcolii şi părinţilor;
- standarde şi proceduri pentru a asigura securitatea şi siguranţa elevilor şi a personalului şcolii;
- prevederi privind mutarea din clasă şi din şcoală a elevilor şi educatorilor care violează codul;
- măsuri disciplinare luate în incidente privind posesia, uzul substanţelor ilegale sau armelor, utilizarea forţei fizice, vandalismul, violarea drepturilor civile şi ameninţarea cu violenţa;

- prevederi pentru detenția, suspendarea sau transferul elevilor, consistente cu legile federale, ale statului și legile locale, inclusiv prevederi pentru autoritățile școlii în stabilirea politicilor și procedurilor pentru asigurarea continuității programului educațional cu elevii în perioada de detenție;
- prevederi legate de elevii cu dizabilități;
- proceduri care precizează ce fapte trebuie să fie raportate conducerii școlii;
- prevederi care explică în ce circumstanțe părinții vor fi informați dacă elevii nu respectă codul;
- prevederi care explică procedurile prin care agențiile locale vor fi informate, atunci când greșelile de comportament constituie abateri foarte grave;
- proceduri care explică modul în care vor trebui completate plângerile, petițiile privind delincvența juvenilă, supravegherea persoanelor cu handicap;
- precizări privind perioadele minime de suspendare pentru elevii care disturbă procesul educațional și interferează cu autoritatea profesorului;
- precizări privind perioadele minime de suspendare pentru elevii care săvârșesc acte de violență.

Modelul american de formulare a codurilor de comportament utilizează *formulări legaliste, în stil juridic*, cu detaliere maximală a fiecărei categorii. Un exemplu relevant în acest sens este detalierea categoriilor codului, urmărind cadrele de analiză: *comportament, definiție, exemple, consecințe nuanțate* (minim – maxim, incidentul 1, incidentul 2 – incidentul 15, prima ofensă – [...] ofensa a cincea), *procedurile de respectat în cazuri de abatere, rutele de parcurs de către elevi, părinți sau tutori, responsabilii școlii, poliție etc.* Exemplu: În cadrul codului de conduită *Visalia Unified School District*, la categoria de comportament „absenteismul", există precizări pe cel puțin cinci pagini. Astfel, sunt stabilite tipuri de absenteism, cum ar fi:

*Absenţele nemotivate* – părintele sau tutorele elevului este chemat să furnizeze o explicaţie pentru absenţă. Explicaţia nu va fi acordată însă mai târziu de o zi. După zece zile de absenţă (pentru orice motiv), o scrisoare de atenţionare este trimisă părinţilor.

*Absenteism excesiv* – minim cincisprezece absenţe, atrăgând consecinţe pentru elev, cum ar fi plasarea elevului la Comisia de supraveghere.

*Absenţe scuzabile* (boală, carantină, primirea de servicii medicale) – dacă un elev lipseşte de la şcoală pentru o programare medicală, numele doctorului şi al clinicii trebuie precizate pentru a putea fi verificate); dacă un elev lipseşte de la şcoală pe motiv de deces în familie, durata maxim permisă este de o zi, dacă serviciul funerar se desfăşoară în ţară, şi de trei zile, dacă se desfăşoară în afara ţării.

*Absenţe scuzabile pentru motive personale* – care au primit aprobare anterioară din partea şcolii – înfăţişări la tribunal, situaţii de familie necesitând ca elevul să lipsească de la şcoală, sărbătorirea unei ceremonii religioase (nu mai mult de patru învoiri pe semestru), înmormântarea unei persoane care nu este membru apropiat al familiei, absenţe pentru educaţia religioasă – la grădiniţă, sunt permise 180 minute, clasele întâia, a doua şi a treia – 230 minute, clasele a patra, a cincea şi a şasea – 240 minute).

*Absenţe pentru motive personale fără aprobări anterioare* – situaţiile de chiul (sunt luate în considerare momentele, etapele diferite ale acestui fenomen, cu proceduri diferite pentru incidentul 1, incidentul 2, [...] incidentul 15) şi întârzierile (de la 1 minut la 30 de minute) („Una din responsabilităţile fiecărui elev este de a fi în clasă, la locul său în momentul în care clopoţelul sună sau ora începe. Întârzierea este un comportament iresponsabil, deoarece contribuie la dezbinarea procesului instructiv.")

În general, codul de comportament este însoţit de un ansamblu de documente care să-i întărească legitimitatea în ochii elevilor, părinţilor, comunităţii. În afară de codul propriu-zis,

mai există un text contractual sub forma unui angajament (ce trebuie semnat de elevi și părinți, la începutul anului școlar), plus alte documente administrative care pot fi găsite la conducerea instituției școlare. Aceste documente descriu în amănunt procedurile ce trebuie urmate în cazul în care s-a dovedit existența unei abateri comportamentale. Tot mai multe școli și-au redactat și „notificarea de toleranță zero" care prevede conduitele pentru care elevii pot fi suspendați sau exmatriculați, document ce trebuie, de asemenea, semnat de elevi.

**Schiță pentru elaborarea unui cod de comportament**

*Documente preliminarii codului*:

- documentul contractual sub forma unui angajament care trebuie semnat de elevi și posibil de părinți;
- Notificarea de Toleranță Zero, de asemenea, semnată de elevi;
- procedurile adiționale și documentele administrative.

*Codul propriu-zis*, care cuprinde:

- scopul codului (prin care se explică de ce a fost necesară introducerea codului);
- dicționarul codului, lămuririle terminologice;
- categoriile codului: *Siguranță fizică, Relații interpersonale, Respectul proprietății școlii, Respectul procesului instructiv.*

*Sursa: Middle School Conduct Code*, Danbury Public Schools, 2002.

Un model de cod etic concis, accesibil în exprimare, poate fi și Raportul Fotinos, tabel al drepturilor și datoriilor profesorilor și elevilor, elaborat în colegiul „Le Village" din Trappes (Develay, 1996, p. 79). Formulat în spirit deontologic, ca ansamblu de drepturi și datorii, codul acordă spațiu de dezbatere atât elevilor, cât și profesorilor.

## DREPTURI ŞI DATORII ALE ELEVILOR

**Drepturi:**

1. Dreptul la o bună igienă a vieţii şcolare (toalete, cantine);
2. Dreptul de a lucra într-o atmosferă calmă;
3. Libertatea de expresie, în limita respectului pentru ceilalţi;
4. Dreptul de a beneficia de ieşiri pentru punerea în practică a cursurilor şi pentru dezvoltarea personală.

**Datorii:**

1. Respectarea regulamentului interior;
2. Respectul faţă de adulţi;
3. Elevii trebuie să se respecte reciproc;
4. Respectul faţă de material şi localul şcolii;
5. Interzicerea violenţei şi a gesturilor interzise;
6. Interdicţia de a face afirmaţii rasiste;
7. Stabilirea unui climat de încredere cu adulţii (să nu mintă);
8. Să nu se tutuiască cu adulţii;
9. Să nu fie misogini faţă de personalul feminin;
10. Ascultarea şi atenţia sunt indispensabile în clasă;
11. Intrările la orele de curs trebuie efectuate într-o atmosferă calmă;
12. Elevul trebuie să ridice mâna pentru a lua cuvântul;
13. Elevul trebuie să efectueze sarcina formulată de profesor.

## DREPTURI ŞI DATORII ALE ADULŢILOR

**Drepturi:**

1. Dreptul la respectul elevilor;
2. Dreptul la dojenirea elevului;
3. Dreptul de a aplica sancţiuni elevului.

**Datorii:**

1. Obligaţia de a acorda atenţie tuturor elevilor;
2. Respectul faţă de elevi şi interdicţia de a-i umili;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Interdicția de a face discriminări rasiale;

4. Interdicția de a lovi elevii;

5. Profesorul trebuie să se exprime clar și destul de tare pentru o bună înțelegere de către toți elevii;

6. Un profesor trebuie să-și facă timp să răspundă tuturor solicitărilor elevilor și să dea explicații complete;

7. Obligația de a explica motivele oricărei sancțiuni;

8. Un profesor trebuie să vegheze să nu prelungească predarea și în recreație;

9. Un profesor nu trebuie să permită elevilor să iasă din clasă în timpul orelor de curs;

10. Organizarea de ieșiri cu elevii este posibilă în funcție de disponibilitățile acestora.

*Sursa:* Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, 1996, p. 79.

Un alt document etic, complementar codurilor, este *carta instituției*. Școlile generale, liceele și universitățile pot opta pentru acest tip de document care contribuie la consolidarea responsabilității instituției față de cei care îi trec pragul. *Carta instituției are un rol decisiv în crearea identității colective și cultivarea sentimentului de apartenență într-o comunitate educativă*. În general, cartele și codurile au rolul de a stabili un dialog cu toți cei care cred în valoarea educației. Astfel, aceste documente devin puternice instrumente de marketing ale instituțiilor de învățământ.

Carta pe care am ales-o pentru exemplificare promovează legea ca fundament necesar în crearea spațiului libertății, motivând măsurile pe care le are de luat instituția școlară în scopul protejării celor care învață. Valorile pe care le promovează sunt unicitatea persoanei, dreptul la protecție, dreptul la educație. Foarte multe instituții de învățământ își personalizează discursurile, încercând să motiveze părinții și elevii pe cât mai multe căi posibil.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

*Carta aceasta, care a fost construită doar de profesori şi care a fost imediat discutată cu elevii, se prezintă în trei părţi:*

**Textul general**

Ceea ce îţi va permite să înveţi este ceea ce ne va permite să trăim împreună.

Toate societăţile au legi. Când nu există legi bine stabilite în societate, cei mai puternici şi cei mai răi se vor impune altora. Toate şcolile au regulamente. Dacă fiecare ar face ce vrea şi când vrea, nu ar fi posibilă viaţa împreună.

În colegiul nostru, se întâmplă acelaşi lucru. Colegiul a fost creat pentru a permite copiilor din acest cartier să înveţe. Noi, adulţii, trebuie să facem tot ceea ce depinde de noi pentru ca fiecare elev să înveţe cât poate. Dar un elev nu poate să înveţe bine când nu este liniştit; de aceea, noi trebuie să veghem ca fiecare să se simtă respectat şi protejat.

Este motivul pentru care noi am scris această cartă. Ştim bine că nu este uşor să-i respectăm pe toţi, întotdeauna. Dar este un ideal spre care tindem şi spre care vrem să vă conducem.

Adulţii consumă timp şi energie pentru a le transmite copiilor şi adolescenţilor ceea ce ştiu despre mediul înconjurător şi despre modurile de comportament. Este dificil şi pentru unii şi pentru ceilalţi. Pentru copiii cărora nu le plac lecţiile; pentru adulţii care repetă mereu acelaşi lucru şi care au câteodată chef să coboare pumnul. Devenim cu adevărat adulţi atunci când ştim să învăţăm totul singuri (nu terminăm niciodată să învăţăm), când putem trăi în armonie cu ceilalţi şi când putem contribui şi noi la împlinirea visului ca lumea în care trăim să fie mai bună.

**Patru puncte sunt imediat abordate:**

Fiecare fiinţă este unică, are propria sa identitate. Nimeni nu poate constrânge o altă persoană să gândească, să spună sau să facă ceva prin ameninţare sau prin forţă.

Fiecare copil are dreptul la protecţie. Copiii au dreptul la respectul adulţilor, deşi nu sunt egali ai adulţilor.

Fiecare tânăr are dreptul la învăţătură. Franţa va cheltui, în acest an, mai mult de 35 000 franci pentru tine, astfel încât tu să înveţi la colegiu.

Noi trăim într-o țară liberă, în care fiecare poate să-și facă auzit punctul său de vedere, cu condiția ca noi să ne reglăm toate conflictele prin discuție și nu prin violență.

**Fiecare dintre aceste patru puncte face obiectul unui cvadruplu comentariu:**

Datoriile tale în calitate de elev al colegiului (exemplu: a acorda respect băieților și fetelor, a vorbi cu fiecare așa cum ai vrea să ți se vorbească).

Datoriile noastre în calitate de adulți din colegiu (exemplu: a vorbi cu fiecare așa cum am vrea să ni se vorbească).

A nu fi fidel datoriilor tale (exemplu: a insulta un elev sau un alt profesor, a-și bate joc de numele său și de familia sa, a amenința, a fura, a tâlhări, a umili) antrenează, după sine, repararea daunelor cauzate, iar dacă lucrurile sunt mai grave, trimiterea în fața justiției.

Dacă nu am căuta să fie respectat acest drept, ar însemna să acceptăm ca cei mai puternici să se servească de cei mai slabi, să acceptăm ca unii să trăiască în frică, să acceptăm rasismul...

*Sursa:* Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, 1996, pp. 84 – 86.

Discursul cartei este formulat la persoana întâi plural, pentru a sublinia sentimentul de identitate și apartenență față de școală. Ideea de bază este de a crea o comunitate în care să se simtă bine, deopotrivă, profesori și elevi, adulți și copii. Toți membrii au datoria de a respecta educația, întrucât aceasta reprezintă un demers asumat împreună.

Într-o investigație realizată de *International Labour Organization* (I.L.O.) Geneva, în care au fost implicate două sute de companii din S.U.A., Europa și Canada, s-au delimitat treisprezece arii de probleme ale codurilor: „Principii fundamentale", „Ghidări", „Proprietatea informației", „Siguranța la locul de muncă", „Responsabilitatea față de mediu", „Filosofia marketingului", „Proprietatea intelectuală", „Confidențialitatea angajaților", „Siguranța produselor", „Intimitatea angajaților", „Probleme legate de droguri", „Informații tehnologice", „AIDS". Aceste

treisprezece teme pot fi structurate în trei grupe mari, cu titluri cum ar fi: „Onestitatea angajaţilor", „Responsabilităţile sociale largi" şi „Responsabilitatea organizaţiei faţă de angajaţi".

Alte coduri organizează informaţia pe categorii, cum ar fi: „Practicile la locul de muncă" (hărţuirea, discriminarea, tratamentul echitabil al staff-ului), „Practicile etice manageriale" (utilizarea adecvată a autorităţii), „Informaţiile publice" (transparenţa informaţiei, accesul la informaţie, claritatea informaţiei etc.). Un top al importanţei acordate categoriilor codului prezintă pe primul loc „problemele legate de angajaţi şi locul de muncă", la egalitate cu „gestionarea bunurilor companiei", urmate, în ordine, de „relaţiile cu clienţii", „relaţiile cu competitorii", „relaţia cu furnizorii", „conflictul de interese" şi „relaţiile externe".

Pentru Kultgen (1988, p. 215), un cod raţional conţine rezultatele la care practicienii ar ajunge ei înşişi, dacă s-ar gândi suficient de mult asupra problemelor şi pornind de la o bază adecvată a experienţei. Oferim, în acest sens, un alt exemplu:

**Care sunt elementele ce alcătuiesc un cod etic al organizaţiei?**

- Pagina-copertă şi declaraţia valorilor fundamentale (integritate, siguranţă, inovaţie...);
- Introducerea (de ce este util codul, la ce serveşte, accentuarea funcţiei de ghid în luarea deciziilor profesionale);
- Standardele de comportament generale şi particulare;
- Conflictul de interese;
- Confidenţialitatea informaţiilor;
- Practici ale comunicaţiilor cu membrii organizaţiei;
- Practici financiare;
- Acordul legal;
- Procedura de relatare a abaterilor – oral sau în scris, confidenţial sau anonim;
- Trainingul liderilor şi al angajaţilor – specificarea perioadelor de training şi declaraţia de revizuire a codului;

- Informații și resurse pentru decizia etică, cine poate acorda sprijin intern și extern;
- Monitorizare și aplicare;
- Definiții (explicarea conceptelor codului);
- Studii de caz, scenarii care conțin dileme etice posibile și luarea deciziilor.

*Sursa:* Boudreaux și Steiner (2005), *Developing a Code of Ethics*, Management Quarterly.

Tipul de cod de mai sus antrenează un lung șir de activități de pregătire, elaborare și implementare, asemenea documentelor legale.

Un element definitoriu de care trebuie să ținem cont în procesul de scriere a codului este *echilibrarea* sau stabilirea nivelului optim de adecvare pe axa concret-general: codul trebuie să fie suficient de general pentru a putea fi aplicat într-o varietate de situații, dar și cu exemple. „Echilibrarea" se asigură prin introducerea *elementelor de ghidare* pentru membrii organizației. *Ghidările prevăd, anticipează situații concrete care necesită considerații etice. Autorii explică astfel în ce mod trebuie interpretate principiile codului.* Utilizarea studiilor de caz asigură contextualizările necesare înțelegerii codului. Oferim, în acest sens, un model de scriere a ghidărilor.

| Teme | Conduita așteptată |
|---|---|
| Conflictul de interese | Studiu de caz 1<br>Studiu de caz 2<br>Comentarii:<br>Este permis.....<br>Este interzis..... |

Multe coduri cuprind secțiuni cum ar fi: „Ghid pentru utilizarea principiilor fundamentale", „Ghid pentru standarde ale practicii". În cadrul lor, autorii explică cum ar trebui interpre-

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

tate principiile codului. Aceste secţiuni necesită un efort special. Ghidările sunt necesare, întrucât este important ca în dezvoltarea unui cod, să se realizeze acorduri colective despre ceea ce înseamnă conduită etică.

Prezentăm, în continuare, un proiect de cod deontologic al profesiei didactice, care cuprinde datoriile fundamentale ale educatorilor în raport cu elevii, părinţii, instituţia. Acest cod poate fi luat în calcul ca reper pentru construcţia unui cod oficial, în condiţiile ameliorării prin încorporarea feed-back-urilor colective ale educatorilor.

## Codul deontologic al profesiei didactice

*Preambul:*

Educaţia este o activitate fundamentală pentru condiţia umană. Chiar dacă ea se desfăşoară continuu, în contexte diverse, şcoala rămâne, cu toate acestea, principalul mediu oficial investit de societate cu realizarea funcţiei educative. Profesia didactică joacă un rol determinant în viaţa oamenilor, reprezentanţii ei având dificila misiune de a forma intelectual, moral, social, profesional.

Codul deontologic este o declaraţie publică a idealurilor şi angajamentelor morale ale educatorilor, prin identificarea datoriilor acestora faţă de elevi, profesie, familie, societate. Acesta poate contribui la întărirea identităţii profesionale personale şi sociale, prezentând valorile demne de urmărit în activitatea paideutică. Scopul elaborării codului este de a oferi îndrumare şi chiar surse de inspiraţie celor dedicaţi carierei didactice.

Prezentul cod este, în primul rând, un proiect axiologic, iar profesia didactică trebuie practicată cu credinţă şi pasiune, întrucât profesorii educă cu întreaga lor fiinţă. Statutul profesional didactic este special, implicând anumite exigenţe pentru viaţa de zi cu zi a celui care se angajează să îl respecte.

***Idealul profesiei didactice:***

**Elevul este întotdeauna scopul, în toate activitățile proiectate, desfășurate, evaluate. Interesul superior al elevilor primează asupra tuturor condițiilor, resurselor și formelor de desfășurare a muncii.**

***Principii etice fundamentale ale educatorului profesionist:***

*Responsabilitatea*

Educatorii dispun de autoritatea legitimă, conferită de societate, cu scopul de a-i ajuta pe tineri să se dezvolte. Ei sunt conștienți că acțiunile lor au repercusiuni asupra personalității elevilor. Prin urmare, își vor asuma responsabilitatea pentru cuvintele și actele lor, tratând cu seriozitate fiecare aspect al activității pe care o desfășoară.

*Grija*

În tot ceea ce întreprind, educatorii au datoria de a furniza un standard adecvat de grijă celorlalți (elevi, colegi, părinți). Grija semnifică recunoașterea nevoii de asistență, suport și întreprinderea unor acțiuni adecvate. Atitudinea binevoitoare, optimismul sunt semne ale maturității emoționale, condiție necesară muncii într-un domeniu solicitant psihic, așa cum este educația.

*Libertatea*

Educatorii beneficiază de libertate și privilegii apreciabile, ca orice ființe umane. Ei pot comunica deschis și participa la diferite activități, fără persecuție și cenzură. Cu toate acestea, libertatea profesorilor nu este fără limite, aceasta nuanțându-se în funcție de problemele de ordin deontologic.

*Dreptatea*

Dreptatea privește utilizarea criteriilor corecte de judecată a prestației elevilor, colegilor, părinților, alocarea impar-

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ţială a resurselor, promovarea egalităţii de şanse şi evitarea discriminării.

*Integritatea*

Educatorii desfăşoară activităţi, sugerează proiecte prin care păstrează credibilitatea, imaginea şi valorile profesiei. A fi integru înseamnă a nu accepta compromisurile, frauda, minciuna. Tăria şi frumuseţea caracterului sunt cele mai bune piedici în calea răului moral.

*Autonomia*

Educatorii dau dovadă de discernământ şi deschidere cognitivă, pot lua singuri decizii benefice în plan profesional, în subiectele în care sunt competenţi. Ei îi conduc pe copii spre descoperirea calităţilor personale, ajutându-i să-şi formeze capacităţile de reflecţie şi resorturile motivaţionale pentru activitatea de învăţare.

*Respectul*

Respectul este o atitudine complexă, ce presupune capacitatea de a recunoaşte şi valoriza demnitatea celorlalţi ca fiinţe umane. Activitatea educativă se întemeiază pe premisa respectului faţă de elevi, faţă de sine însuşi, colegi şi familii. O atenţie deosebită se cuvine acordată respectului pentru valorile general umane, pentru valorile autentice ale culturii. Profesorul nu va abdica de la misiunea sa axiologică, contribuind la dezvoltarea spirituală a copiilor.

**Datorii în raport cu procesul educativ:**

1. Educatorii au mari expectanţe în raport cu elevii lor, considerându-i capabili de rezolvarea unor probleme anticipate ca dificile; ei nu-şi vor scuti elevii de efort, încercând să-i motiveze în realizarea unor performanţe cât mai înalte.

2. Educatorii îşi proiectează din timp activităţile, astfel încât să existe o justificare educativă a timpului petrecut cu

BCU "I. CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

elevii; ei își pregătesc lecțiile cu grijă, respectând programul de studiu din planificare.

3. Educatorii creează un mediu de predare – învățare stimulativ din punct de vedere intelectual și emoțional.

4. Educatorii își lărgesc repertoriul metodologic de predare și evaluare, utilizează formule diverse de organizare a grupului școlar și mijloace didactice suficiente pentru a facilita înțelegerea cunoștințelor.

5. Educatorii nu distorsionează, în mod deliberat, cunoștințele și nu prezintă unilateral tematicile sociale din curriculă, oferind acces la puncte variate de vedere.

6. Educatorii țin cont de realitățile socio-economice și de cultura elevilor atunci când propun proiecte educative sau utilizează strategii didactice.

7. Educatorii ameliorează continuu practicile pedagogice, facilitând progresul școlar al elevilor; ei utilizează cu chibzuință instrumentele pedagogice, strategiile instrucționale, astfel încât să ofere cea mai bună predare.

8. Educatorii recunosc și respectă calitățile unice ale fiecărui copil, susținând dreptul de a învăța într-un mediu care corespunde nevoilor proprii.

9. Educatorii cultivă independența elevilor, proiectând acțiuni educative care să accentueze secvențele de învățare și autonomie.

10. Educatorii sunt conștienți de rolul lor de filtru axiologic și de mentori, propunând conținuturi valoroase din punct de vedere științific, profesional, artistic.

11. Educatorii recunosc că au limite și nu se angajează în activități pentru care sunt insuficient pregătiți; ei nu vor da o falsă reprezentare cu privire la competențele și serviciile lor.

12. Educatorii se vor limita, în clasă, la activități care au legătură cu predarea – evaluarea cunoștințelor și capacităților formate, fără a face apologia preferințelor lor religioase, politice; programul cu elevii are prioritate în fața altor interese profesionale.

BIBLIOTECA UNIVERSITARY

13. Educatorii ţin cont de posibilităţile fizice şi psihice ale elevilor, fără ca acest lucru să însemne stagnare; prin activităţile oferite, educatorii nu vor pune elevii în situaţii jenante, insurmontabile (de exemplu, temele pentru acasă vor fi calibrate pedagogic).

14. Educatorii accesibilizează informaţia, asigură inteligibilitatea şi oferă informaţii relevante, care constituie structura materiei.

15. Educatorii aplică principiile dreptăţii în tot ceea ce fac: de la distribuirea resurselor, a facilităţilor acordate pentru elevi şi până la acţiunea de verificare a rezultatelor.

16. Educatorii iau măsuri pentru asigurarea obiectivităţii actului de evaluare: instituie disciplina în sala de examinare, oferă feed-back în legătură cu evaluările realizate, stabilesc punctaje şi bareme clare, transparente.

17. Educatorii nu vor preda într-o stare care este susceptibilă să compromită calitatea serviciilor (ebrietate, oboseală, boală fizică şi mentală).

18. Educatorii recunosc importanţa dezvoltării profesionale şi a conceperii profesiei didactice ca o carieră; ei vor participa periodic la stagii de perfecţionare în specialitate, în metodica predării şi domenii conexe: consiliere, tehnici de predare, managementul proiectelor etc.

19. Educatorii îşi îmbogăţesc continuu cunoştinţele de cultură generală şi de specialitate, căutând să le transpună în predare; ei percep cultura profesională ca fiind în schimbare, iar profesorul adaptându-se pentru a integra practicile inovatoare.

20. Educatorii participă la dezvoltarea profesiei prin împărtăşirea cunoştinţelor şi experienţelor; în situaţii speciale (comisii, cercuri pedagogice), ei îşi prezintă deschis conţinuturile şi strategiile psihopedagogice pe care îşi fundamentează predarea – evaluarea.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

**Datorii în raport cu elevii:**

1. Educatorii utilizează autoritatea deontică în mod echilibrat, cumpătat, acționând cu calm și transparență; regulile disciplinare vor fi aplicate coerent și motivat, fără a leza demnitatea elevilor.

2. Educatorii acordă atenție și grijă tuturor elevilor, contribuind la construirea încrederii lor față de școală.

3. Educatorii nu vor utiliza relațiile profesionale cu elevii pentru obținerea de avantaje personale.

4. Educatorii recunosc diferențele culturale dintre elevi, se abțin de la comentarii ostile și nepotrivite în legătură cu originea etnică, starea socio-culturală, economică, statutul civil al unui elev sau student.

5. Educatorii acordă o atenție deosebită modului de exprimare în fața elevilor; ei nu vor face comentarii nefondate, nu-i vor jigni sau umili, punându-i în situații care să accentueze inferioritatea cognitivă.

6. Educatorii își propun să fie modele de conduită; ei vor evita discriminările pe bază de rasă, culoare, etnie, statut, religie, limbă, sex, orientare sexuală, greutate corporală, handicap etc.

7. Educatorii stabilesc limite clare în relația cu elevii: ei nu vor consuma băuturi alcoolice în fața lor, nu vor fuma, nu vor afișa comportamente vulgare, nu vor adresa injurii, nu vor utiliza pedepse corporale.

8. Educatorii se asigură de caracterul profesional al relațiilor lor cu elevii; relația profesională nu va deveni relație amoroasă, sexuală.

9. Educatorii nu vor desfășura activități în spațiul public prin care să compromită imaginea profesiei și să deterioreze relația cu elevii (de exemplu, nu se vor afișa în posturi vulgare, indecente).

10. Educatorii manifestă disponibilitate și au răbdare cu elevii; ei le oferă dreptul la cuvânt, le ascultă părerile, acordă feed-back, răspund întrebărilor.

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

11. Educatorii nu vor utiliza informaţii confidenţiale în legătură cu elevii, primite de la familie sau de la foruri specializate, decât în situaţii legitime.

12. Educatorii nu-şi vor însuşi produsele muncii elevilor, prezentându-le ca fiind ale lor; în cazul unui proiect colectiv, ei vor recunoaşte contribuţia fiecăruia; produsele elevilor vor fi prezentate altor clase doar cu acordul acestora.

13. Educatorii nu vor munci în locul elevilor la realizarea temelor, nu le vor furniza temele de-a gata, scutindu-i pe aceştia de efort.

14. Educatorii nu vor întreţine relaţii economice cu elevii (nu vor împrumuta bani de la elevi, nu vor face comerţ cu ei, nu-i vor obliga să cumpere materialele pedagogice proprii sau alte produse din care se obţin avantaje materiale).

15. Educatorii semnalează autorităţilor avizate cazuri posibile de abuz sexual, fizic, psihologic.

16. Educatorii recunosc vulnerabilitatea copiilor şi dependenţa de adulţi; în acest sens, ei asigură condiţii de securitate fizică, psihologică, emoţională, făcând eforturi pentru a-i proteja; în cazul în care îşi expun elevii riscurilor, educatorii calculează atent raportul dintre riscuri şi beneficii.

17. Educatorii nu-i vor constrânge pe elevi să facă mărturisiri contra voinţei lor în legătură cu situaţia materială, relaţiile din familie etc.

18. Educatorii nu vor influenţa elevii să facă gesturi frauduloase şi nu vor ascunde oportunităţile educaţionale ivite (proiecte extra-curriculare, iniţiative comunitare).

**Datorii în raport cu părinţii:**

1. Educatorii dezvoltă o relaţie benefică cu familiile elevilor, din care aceştia să aibă de câştigat; îi informează prompt şi corect asupra situaţiei şcolare, prezentându-le o imagine realistă.

BCU "LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA LIBRARY

2. Educatorii fac dovada deschiderii, respectului şi curtoaziei; îşi fac timp să-i asculte pe părinţi şi dau sugestii pe subiecte legate de procesul de învăţământ, în interesul elevilor.

3. Educatorii respectă viaţa privată a familiei şi tratează datele obţinute cu confidenţialitate, împărtăşindu-le doar în circumstanţe legitime (de exemplu, în situaţiile în care intervine asistenţa socială, poliţia etc.).

4. Educatorii nu vor interfera în viaţa personală a elevilor, dezbinând familiile şi oferind sfaturi care le depăşesc competenţa.

5. În afara evenimentelor organizate colectiv la şcoală, educatorii nu vor stabili relaţii sociale de prietenie strânsă cu familiile.

6. Educatorii obţin autorizări scrise de la părinţi pentru unele activităţi extra-curriculare, desfăşurate în afara şcolii, care presupun deplasarea elevilor.

7. Educatorii fac eforturi pentru a implica părinţii în educaţia copiilor; ei nu-i vor obliga sau constrânge să recurgă la serviciile lor.

8. Educatorii recunosc dreptul părinţilor de a participa la alegerea cursurilor opţionale, creând condiţiile necesare.

9. Educatorii nu vor cere de la părinţi bani, obiecte, servicii în sprijinul cadourilor şi „protocolului" destinat prestării obligaţiilor profesionale; este legitimă însă înfiinţarea unui „fond al clasei", care să susţină practicile curente de „gospodărire" a claselor (aprovizionare cu cretă, burete etc.).

10. Educatorii nu permit fraudarea examenelor, traficul de influenţă şi favoritismul în schimbul banilor sau serviciilor de la părinţi.

**Datorii în raport cu ceilalţi colegi educatori:**

1. Educatorii recunosc dreptul la proprietate intelectuală al colegilor; din acest motiv, ei nu vor utiliza, în nume propriu, materialele, metodele şi cărţile acestora, nu vor utiliza în

scop pecuniar personal cursuri elaborate în comun cu alţii, fără a le cere acordul.

2. Educatorii nu vor comenta cu elevii prestaţia altor colegi şi nu vor realiza judecăţi de valoare defăimătoare la adresa acestora.

3. Dacă sunt îngrijoraţi de conduita unui coleg, educatorii vor discuta, mai întâi, cu acesta, într-o atmosferă de respect, încercând să rezolve problema într-o manieră confidenţială.

4. În cazul predării în echipă sau a desfăşurării unor activităţi cu mai multe cadre didactice, acestea se vor pune de acord din timp asupra regulilor, fără a perturba desfăşurarea cursurilor.

5. În cazul în care educatorii participă în comisiile de numire a cadrelor didactice pe post, vor susţine ocuparea funcţiilor pe bază de competenţă, astfel încât persoanele alese să contribuie la întărirea imaginii sociale a profesiei.

6. În cazul acţiunilor de inter-evaluare (cerc pedagogic, comisie metodică, consfătuire, consilii pedagogice), educatorii apreciază onest prestaţiile celorlalţi, utilizând criterii profesionale.

7. Educatorii promovează practicile de civilitate armonioasă; ei respectă competenţele şi viziunea de predare a celorlalţi colegi, fiind deschişi punctelor de vedere oferite.

8. Educatorii cercetează oportunităţile de acţiune colectivă, colegială şi propun colaborări, atât în interiorul, cât şi în exteriorul instituţiei.

9. Educatorii seniori manifestă deschidere faţă de debutanţi, oferind sfaturi şi asistenţă, iniţiind chiar acţiuni de mentorat; educatorii mai tineri acceptă autoritatea seniorilor, păstrându-şi însă dreptul de exprimare a opiniilor profesionale.

10. Educatorii colaborează cu instituţiile de învăţământ superior la formarea viitoarelor cadre didactice prin mentoratul studenţilor.

**Datorii în raport cu instituţiile de învăţământ:**

1. Educatorii au obligaţia de a cunoaşte, înţelege şi aplica legile referitoare la munca în educaţie care privesc desfăşu-

rarea activităților lor fundamentale (Legea învățământului, Statutul personalului didactic, Regulamentul de organizare etc.).

2. Educatorii aplică regulamentele și codurile interne ale instituției; în activitățile derulate, ei respectă viziunea și tradițiile culturale ale școlii (nu vor încuraja conduite discordante cu idealurile educative ale școlii).

3. În cazul în care sistemul școlar întreprinde o reformă, educatorii sunt obligați să o susțină; dacă nu sunt de acord cu măsurile reformei, vor utiliza pârghiile legale pentru acțiuni constructive.

4. Educatorii participă la viața instituțională menținând un climat armonios, care să contribuie la instaurarea unei atmosfere propice dezvoltării elevilor; atunci când inițiază proiecte în școală, vor ține cont de celelalte proiecte educative, precum și de resursele umane și materiale disponibile.

5. Educatorii nu vor organiza în sala de clasă alte activități decât cele educative (sunt permise ceremonii, serbări care țin de tradiția și proiectele educative ale școlii).

6. Educatorii nu vor face declarații false autorităților școlare cu privire la competențele și calificările de care dispun.

7. Educatorii respectă confidențialitatea documentelor instituționale, nu difuzează altor instituții informații aducătoare de prejudicii școlii.

8. Educatorii nu utilizează bunurile școlii în folos personal (telefon, fax etc.); ei nu vor scoate din școală echipamentele electronice și alte dotări, altfel decât cu permisiunea conducerii.

9. Educatorii se abțin de la orice solicitare explicită sau implicită a serviciilor instituționale în scopul obținerii de avantaje pentru ei sau alte persoane.

10. Educatorii colaborează cu autoritățile instituției promovând practici profesionale oneste.

11. Educatorii nu își vor întrerupe activitatea didactică în timpul semestrelor decât pentru cauze rezonabile (boală, conflict de interese, cercetări urgente); în cazul absențelor motivate, vor anunța din timp conducerea instituției.

12. Educatorii vor informa conducerea cu privire la comentariile interne şi externe care contribuie la erodarea prestigiului şi credibilităţii şcolii.

13. Educatorii nu vor modifica sau falsifica documentele şcolii.

14. Educatorii aplică regulile politeţii faţă de personalul de secretariat şi cel administrativ.

15. Educatorii pot oferi sau accepta daruri ocazionale cu valoare mică sau simbolică, în concordanţă cu practici sociale sau culturale (când se pensionează un coleg, când primesc oaspeţi în şcoli – profesori şi elevi din alte judeţe, ţări, când merg în vizite în alte şcoli, cu ocazia unor sărbători).

16. Educatorii sunt liberi în plan privat să adere la organizaţii politice, religioase, grupuri de interese, având grijă ca participarea lor să nu le afecteze performanţa profesională; activităţile politice nu vor interfera cu orele de curs, educatorii nu vor face campanie electorală în şcoli, nu vor purta însemne electorale în şcoli, nu vor face propagandă partidului la care aderă.

17. Educatorii sunt liberi să dea declaraţii, interviuri în legătură cu subiectele strict profesionale (bune practici, merite proprii etc.), dar fără a utiliza numele colegilor, elevilor, părinţilor în lipsa acordului acestora.

18. În calitate de cetăţeni, educatorii sunt liberi să comenteze problemele economice, sociale, politice, precizând însă faptul că aceste comentarii nu reprezintă poziţia oficială a instituţiei, ci doar opinii personale.

### *II.7.3. Implementarea codului*

De la scrierea propriu-zisă şi până la respectarea lui, după transformarea acestuia într-un document-ghid pentru membrii profesiei, este cale lungă. Aderenţa nu se câştigă automat, ci este un proces de durată, ce necesită timp, resurse şi energie. Am putea spune că această etapă este chiar mai importantă decât scrierea propriu-zisă, întrucât valoarea codului se

stabilește în funcție de rezultatele produse în climatul organizațional. Un cod care nu se aplică este ca și inexistent. Comportamentul etic, respectarea responsabilităților nu sunt înnăscute. Eficiența tehnică, randamentul, nu se confundă cu responsabilitatea profesională, cu urmărirea binelui profesional. Poți să îndeplinești unele atribuții de serviciu la parametri ridicați și să nu te înscrii în criteriile deontologiei profesionale.

Fiecare organizație are rolul de a mobiliza resurse pentru a motiva personalul să respecte codurile etice. Implementarea este procesul prin care se creează condiții favorizante pentru obținerea aderenței membrilor organizației față de cod. Conducerea organizației poate alege dintre mai multe tipuri de strategii de implementare. Dufresne (2004, pp. 207 – 209) oferă mai multe exemple de strategii de implementare, care implică eforturi și resurse distincte din partea organizației:

Primul tip este *single loop-learning*, care evidențiază legătura directă dintre acțiune și rezultate. În acest caz, nu interesează cauzele fenomenului fraudei și abaterilor de la cod, ci efectele, respectiv diminuarea abaterilor. Instituția care alege această strategie are nevoie de politici ferme de aplicare a sancțiunilor și de menținerea unui control riguros. Limitele strategiei țin de abordarea superficială a fenomenului. Rata fraudei probabil că se va reduce, dar măsurile luate sunt departe de a evidenția spiritul etic.

A doua strategie este *double loop-learning*, ce vizează continuum-ul: „acțiune" – „valori" – „rezultate". Acest traseu implică stabilirea unor norme de conduită în acord cu valorile decelate și instituirea de măsuri disciplinatorii în consonanță cu primele două.

A treia strategie este *triple loop-learning*, mergând pe traseul: tradiții ale organizației – „valori ale actorilor" – „acțiuni" – „rezultate". Aceasta pare a fi cea mai eficientă, pentru că implementarea pornește de la înțelegerea și sondarea culturii etice, ca ansamblu de valori, tradiții ale tuturor membrilor comunității academice, fără abordări preferențiale. Nu se accentuează

sancţiunile, măsurile corective, ci se asigură crearea condiţiilor pentru dezbaterea etică.

În planul intern al organizaţiei şcolare, există o serie de aspecte care contribuie la formarea culturii (natura relaţiilor interumane, structura organizaţională, politicile şcolii, practicile de promovare), precum şi altele care deteriorează cultura (nivelul încrederii, asumarea riscurilor, stresul, temerile şi anxietăţile). *Cultura etică, în general, implică un set de relaţii în care oamenii recunosc şi mediază obligaţiile pe care le au unii faţă de ceilalţi.* Două probleme pot fi formulate în contextul culturii etice a oricărei organizaţii, inclusiv cea şcolară: „cum se comportă membrii organizaţiei cu mine?" şi „cum se comportă membrii organizaţiei unii cu alţii?". Exigenţele aplicării strategiei de implementare *triple-loop* ţin de eforturile de cunoaştere a climatului organizaţional, pentru a lua exact măsurile adecvate. Comparativ cu celelalte două strategii, aceasta implică cele mai multe resurse materiale şi temporale, întrucât demersul pe care îl presupune este unul laborios. Avantajul pe termen lung este de a acorda o şansă păstrării spiritului etic, prin recunoaşterea valorilor fiecăruia. Oferirea unui spaţiu de libertate este indispensabilă pentru crearea sensului etic. Prea multe reguli şi coerciţii sunt contraproductive. Ceea ce trebuie păstrat este spaţiul pentru exercitarea a ceea ce Aristotel numea *phronesis* (înţelepciune practică). *Phronesis* înseamnă judecată, şi nu doar obedienţa în faţa regulilor formale. Pe acest teren, profesorul poate reflecta asupra propriului răspuns la întrebările „ce se cuvine să fac?" şi „ce fel de persoană se cuvine să fiu?".

În general, pentru a se supune prevederilor codului, oamenii din organizaţie trebuie să dispună de informaţii, resurse şi motivaţie (Boudreaux, G., Steiner, T., 2005). Procesul prin care codul conduce la schimbări în comportament este la fel de important ca şi conţinutul codului. O primă sub-etapă a implementării este *diseminarea codului,* măsură a transparenţei instituţionale. Transparenţa înseamnă, în acest caz, că fiecare membru al organizaţiei va avea o copie a codului, însoţită de explicaţii. De exemplu, codurile pot fi distribuite tuturor can-

didaţilor la admiterea în universitate, pentru a fi, mai apoi, discutate la începutul fiecărui an şcolar. Spaţiile publice ale instituţiilor şcolare (avizierul, gazetele de perete etc.) sunt, de asemenea, locuri bune pentru afişarea lor. Răspândirea codului la toate nivelele organizaţiei este obligatorie, întrucât asigură contextul cunoaşterii codului. Cu toate acestea, mult timp, organizaţiile nu au fost dispuse să-şi popularizeze codurile. Începând cu anii '90, apare o tendinţă clară în favoarea distribuţiei codurilor tuturor angajaţilor (77% dintre organizaţiile participante la cercetarea realizată de *International Labour Organization*, Geneva declară acest lucru).

*Resursele financiare* sunt necesare pentru diseminarea textului codului, asigurarea training-urilor pentru membrii organizaţiei şi, eventual, angajarea de personal pentru implementarea noilor proceduri.

*Motivaţia angajaţilor* este elementul cel mai puţin tangibil şi controlabil, dar şi cel mai important în realizarea schimbărilor la locul de muncă. De obicei, sunt necesare programe speciale pentru creşterea motivaţiei. Implementarea codului depinde de *credibilitatea* lui, iar credibilitatea depinde de monitorizare şi transparenţă. Monitorizarea constă în controlul intern şi extern al modului de aplicare a codului, iar transparenţa – în procesele de afişare, distribuire şi iniţiere de training-uri.

*Aplicarea codului* este una dintre etapele procesului de implementare, etapă ce ar trebui să precizeze măsurile specifice luate în cazul în care se dovedesc abaterile de la prevederile lui. Măsurile pot varia de la acţiuni de consiliere, avertizări orale sau scrise, restituiri, perioade de probă, până la suspendare fără salariu, reduceri din salariu etc.

*Cât de strict va fi aplicat codul?* De multe ori, în textul unui cod, apare formularea: „codul este obligatoriu". Dar ce înseamnă acest lucru? Se referă la faptul că încălcarea lui atrage consecinţe sau la populaţia asupra căreia se extinde influenţa codului? Se aplică sau nu sancţiuni în urma încălcării codului? Încălcarea codului înseamnă abatere disciplinară? Sau va depinde de circumstanţe? Fiecare încălcare a codului valorează în mod egal?

Este necesar ca un cod să se limiteze la probleme pe care, dacă le încălcăm, să justifice sancţiuni disciplinare? (Paul Rishword, 2003, fără paginã). Autorii din Noua Zeelandă subliniază supremaţia legii în administrarea sancţiunilor în şcoală. Cel mai uşor de aplicat sunt codurile de conduită, acestea fiind foarte precise şi reflectând necesităţile unei instituţii concrete.

În unele situaţii, prin artificii de interpretare a codului, abaterea nu poate fi dovedită. Fiind suficient de abstracte, codurile de etică profesională favorizează astfel de situaţii. Dar, la urma urmei, ceea ce contează este reflecţia etică într-o anume situaţie, şi mai puţin, sancţiunea. Se mai întâmplă şi ca textele legii şi cel al codului să nu se susţină reciproc. Un exemplu edificator este cel al situaţiilor în care, pentru a justifica o acţiune reclamată de cod, aducem în sprijinul nostru un argument puternic, legea. În S.U.A., legea prevede faptul că profesorii pot acţiona în relaţia cu elevii conform principiului *in loco parentis*, ceea ce provoacă mari confuzii cu privire la administrarea pedepselor corporale în şcoli. De multe ori, profesori chemaţi în faţa instanţei, pe motivul administrării de pedepse corporale, au dat acest argument, combinat cu prevederea din cod ce susţine că pedeapsa corporală este admisă în caz de „obstrucţionare a procesului instructiv-educativ" (lucru relativ uşor de susţinut). Există cazuri în care profesorii desfăşoară, în viaţa privată, activităţi „inacceptabile" comunităţii şcolare. Acest lucru înseamnă însă abatere? Este oare acesta un motiv suficient pentru sancţiune? Care este relevanţa sentimentelor locuitorilor comunităţii respective? Unde se intersectează libertatea de expresie a profesorilor cu interesele legitime ale şcolii? Toate aceste situaţii trebuie luate în calcul de către cei care stabilesc măsurile de aplicare a codului.

*Mecanismele de întărire ale codului*[2] se referă la posibilităţile legale existente pentru a interveni în modificarea, com-

[2] Raportul realizat de *International Labour Organization* Geneva arată că foarte puţine instituţii oferă codurile lor contractanţilor. Acest lucru se întâmplă mai ales în cazul în care contractanţii solicită expres acest lucru. Foarte rar, unele companii îşi traduc codul în peste treizeci de limbi. Alte firme postează codul în

pletarea, dezvoltarea codului. Fiecare organizaţie are rolul de a revizui anual instrumentele etice, în funcţie de informaţiile culese de pe teren.

În finalul argumentaţiei noastre, se cuvine să precizăm că perspectiva pe care o susţinem este următoarea: *codurile sunt doar documente de sprijin, de suport al deciziei etice, proces care nu poate fi înlocuit. Acestea nu anulează rolul iniţiativei şi responsabilităţii etice, ci din contră, le amplifică. Codurile nu elimină dilemele etice, nu pot face să dispară greşelile şi îndoiala. Tărâmul etic este unul al ambiguităţii şi al reflexivităţii, iar codurile nu fac altceva decât să atragă atenţia asupra paşilor de urmat.* De multe ori, răspunsurile la dilemele educatorilor nu vor veni automat din textele codurilor, pentru că este imposibil ca acestea să acopere toate situaţiile de conflict etic. De fapt, decizia etică va fi luată în întregime de cadrul didactic, în funcţie de circumstanţele întâlnite, într-o logică a asumării datoriilor şi a responsabilizării profesionale.

În concluzie, codurile se sprijină pe un ansamblu de documente colaterale care fac posibilă implementarea lor. Este nerealist să credem că o simplă formulare a unor valori este suficientă pentru optimizarea climatului etic. Mai departe, institu-

---

arii publice, cum ar fi: cantine, birouri, vestiare. În ceea ce priveşte politicile de monitorizare a codului, 40% dintre companiile participante la cercetare au angajat un manager al cărui rol specific este de implementare, monitorizare şi asigurare a training-urilor etice. Titlatura postului este diferită, în funcţie de situaţie; apar denumiri, cum ar fi: "compliance officer", "ethics officer", "human resources manager". Alte concluzii indică faptul că 78% dintre companiile respondente nu au niciun regulament de protejare a angajaţilor care raportează abateri etice.

Sunt necesare sisteme de monitorizare internă şi externă a codului. Unele elemente sunt clar observabile şi măsurabile, altele nu, unele prevederi pot fi evaluate de orice angajat, în timp ce altele sunt mai subtile. Controlul extern, independent şi semnificativ este necesar pentru asigurarea complianţei. Raportul asupra complianţei este, de obicei, inclus în raportul anual al organizaţiei. Mijloacele prin care compania poate asigura verificarea externă sunt diverse: 1. evaluatori externi angajaţi să observe activităţile organizaţiei; 2. solicitarea serviciilor unei companii care să monitorizeze codul sau 3. organizaţia adună informaţia care este verificată de experţi acreditaţi. Etichetarea socială a produselor este, de asemenea, relevantă. Aspectele critice ţin de independenţa evaluatorilor, precum şi de abilitatea de a judeca implementarea sau nu a codului.

ţia care decide să formuleze un cod etic trebuie să se asigure de respectarea lui prin înfiinţarea unor structuri speciale a căror funcţie expresă este delimitarea şi rezolvarea problemelor etice întâlnite (există nomenclaturi diverse pentru aceste structuri, cum ar fi: „avertizorii de integritate", „comisia de etică", „funcţionarii etici" etc.). Experienţa a dovedit însă că aceste documente complementare şi structuri organizatorice sunt necesare.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Capitolul III

# PRINCIPII DE ÎNTEMEIERE A CODURILOR ETICE PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ

Etimologic, *principium* (lat.) înseamnă „început", „punct de plecare", „temelie". Indiferent de domeniu, principiile desemnează normele pe care se întemeiază o activitate. Principiile enumerate mai jos pot fi considerate *linii diriguitoare în pregătirea, concepția și implementarea codurilor etice*, cu observația că acestea nu sunt decât niște repere generale. Ne asumăm în totalitate denumirea, explicarea și sistematizarea lor. Prezentele principii au fost decantate în urma lecturării a numeroase coduri etice din învățământ, existente în spații culturale diverse, dar și valorificând concluziile unor cercetări privitoare la oportunitatea și condițiile prezenței codurilor în climatul organizațional.

*Principiul raportării la axiologie*

Esența codului este de natură axiologică. În primul rând, codurile includ valori etice. Cadrul axiologic asigură sensul etic al codului. În lipsa lui, codul ar fi un simplu regulament de funcționare. Considerăm că acest principiu cel mai important dintre toate celelalte principii, deoarece constituie criteriul de delimitare a codurilor etice de alte tipuri de documente.

*Principiul eficientizării comunicării*

Codul etic se întemeiază pe paradigma comunicării. El poate fi un instrument care ameliorează comunicarea intra- și interinstituțională. În fond, codul este un mesaj sistematic,

BIBLIOTECA UNIVERSITY LIBRARY

condensat şi polidirecţionat al conducerii către membrii organizaţiei, al membrilor către conducere şi al organizaţiei ca întreg către societate. Întrucât codul este un discurs despre organizaţie, foarte importante sunt concizia, explicitarea adecvată a termenilor, eleganţa exprimării, adecvarea la destinatari. Conceptorii codului nu trebuie să ignore aplicarea normelor de construcţie a unui discurs public.

*Principiul generării contextuale şi stadiale a codului*

Întregul demers de construcţie a codului va fi logic, raţional şi, mai ales, unitar, integrativ. Contextualizarea organizaţională şi coerenţa procesuală sunt obligatorii. Construcţia codului nu este finalul unui proces, aşa cum ar părea, ci doar un pas intermediar care să susţină promovarea unei ambianţe în instituţie. Odată luată iniţiativa adoptării codului, munca nu este, nici pe departe, încheiată, ci de-abia începe. Etapele minimale sunt următoarele:

**Pregătirea construcţiei codului**

↓

**Construcţia propriu-zisă**

↓

**Elaborarea unui dispozitiv de susţinere a implementării codului (monitorizare, revizuire)**

Codul nu apare din senin, ci este rod al unor eforturi instituţionale. Este esenţială reacţia de conştientizare locală a necesităţii sale. Etica nu poate fi impusă de la „centru", ea se fundamentează pe eforturile lăuntrice ale oamenilor şi pe dorinţa de schimbare. Codul nu face altceva decât să dea glas unor preocupări deja existente.

*Principiul polivalenţei luării deciziei etice*

Codul este un reper pentru decizia profesională, în general, şi pentru decizia etică, în special. Interesul actual în jurul acestui

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

document etic este un răspuns la o problemă mai largă, şi anume: procesul de luare a deciziilor. Viaţa profesională este un şir de decizii, iar codul ajută în acest sens. Iată câteva probleme cu care se confruntă cadrele didactice: cum procedez când un elev are probleme în familie?; pot primi daruri de la elevi şi părinţi? etc. În rezolvarea lor, profesorii apelează la experienţa proprie, la experienţele colective similare, iau sugestii de la superiori. În final, decizia este mediată de factori interni ai personalităţii şi factori externi (resurse financiare şi materiale disponibile).

*Principiul reflectării responsabilităţilor profesionale ale cadrelor didactice*

Acest principiu se referă la faptul că orice cod se formulează pornind de la cunoaşterea şi înţelegerea specificului profesiei didactice şi a exigenţelor particulare pe care le presupune. În calitate de strategie a profesionalizării şi de parametru de existenţă a unei profesii, codul se va construi pentru un anumit segment profesional, educatorii, incluzând observaţii cu privire la rol-status-urile profesionale majore (selecţie a conţinuturilor, selecţie a metodelor şi mijloacelor didactice, stabilire a obiectivelor concrete, construcţie a strategiilor de evaluare, realizare a activităţilor de cercetare) şi rol-status-urile adiacente (educatorul este şi părinte, rudă, coleg, prieten). Astfel, părinţii, elevii, reprezentanţii comunităţii locale vor avea o imagine exactă a activităţilor exercitate în şcoală, fără expectanţe false.

## III.1. Principiul axiologic

*„Codurile nu sunt lipsite de importanţă şi nici nu rămân aceleaşi, dar se poate observa că, până la urmă, ele se învârt în jurul câtorva principii destul de simple şi de puţine..."*

(Foucault, 1995, p. 145)

Valorile dau forţă pozitivă demersurilor noastre. Orice întreprindere umană se fundamentează pe repere axiologice.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Nu există proiect uman care să nu subîntindă valori, aşa cum, la rândul lor, valorile nu pot exista în sine, rupte de orice raportare subiectivă. *Miezul codurilor etice este reprezentat de valorile pe care le promulgă. A elabora un cod etic înseamnă a selecta valorile care animă o comunitate profesională şi a le prezenta public.* Demersul nu este lipsit de riscuri. Orice propunere a unor valori poate fi receptată ca fiind nerealistă. Alegerea valorilor pe care să le conţină codul presupune o muncă dificilă, întrucât acestea reflectă atât trecutul, cât şi viitorul unei comunităţi profesionale. Valorile sunt, în acelaşi timp, un diagnostic şi un prognostic.

S-au formulat, în timp, numeroase definiţii valorilor, multe dintre ele contradictorii. Pentru a ilustra acest aspect am ales să prezentăm comparativ definiţia unui psiholog american, renumit pentru contribuţiile sale în domeniul valorilor, Milton Rokeach, şi pe cea a unui filosof, Vladimir Jankelevitch. Rokeach (1973) priveşte valorile drept credinţe stabile, organizate în sisteme, care ne influenţează stabilirea priorităţilor, scopurilor şi a mijloacelor pentru a atinge acele scopuri. El susţine că „... *o valoare este o convingere rezistentă că un mod specific de comportament sau un ţel al activităţii este personal sau social preferabil altuia opus*" (Rokeach, citat de Ceobanu, 1999, p. 14). Această perspectivă susţine rolul structurilor psihologice individuale în valorizare. Jankelevitch (1997) afirmă înrădăcinarea valorii în principii morale şi principii supranaturale, care sunt dincolo de interese trecătoare. *„Când spunem axiologie nu e în niciun caz vorba de tabele, scări sau judecăţi de valoare inspirate de nevoile şi de dorinţele omului. Preferinţa rămâne antropocentrică şi relativă, atâta vreme cât principiul preferabilităţii va rămâne indeterminat din punctul de vedere al moralei; şi principiul mai binelui, departe de a fi un principiu opţional, nu va fi niciodată altceva decât un tropism fizic indiferent, adică o atracţie naturală, dacă nu i se descoperă principiul supranatural, sau resorturile ideale sau motivele raţionale"* (p. 14). Ambele concepţii sunt unilaterale, întrucât surprind doar câte un aspect al conceptualizării valorilor – individualismul (pentru Rokeach) şi determinarea impe-

rativ – etică (pentru Jankelevitch). Termenul de „valoare" cunoaşte, prin urmare, abordări variate: de la preferinţe, interese personale, până la principii morale şi religioase. Valorile nu pot fi reduse la stări psihologice sau la criterii raţionale. „Atunci când, în mod curent, se discută despre valori, se au în vedere trei aspecte diferite: *o trăire* specifică subiectului, care percepe axiologic un obiect; *o calitate* a lucrului, *un concept*" (Râmbu, 1997, p. 15). De fapt, rolul trăirii este de a revela lumea supraindividuală a valorilor. Exacerbarea laturii emoţionale ar accentua rolul subiectului, ajungându-se, astfel, la relativism.

Vom încerca să identificăm dificultăţile întâlnite în studiul valorilor, realizând o sinteză a mai multor autori (Ceobanu, 1999; Cucoş, 1995; Râmbu, 1997; Reboul, 1992), raportându-le însă la perimetrul şcolii şi apelând la noţiunea de „valoare educaţională".

### *Educaţia şi valorile sunt inseparabile*

Orice discurs despre educaţie şi etică este şi un discurs despre valori. Etica reprezintă, prin excelenţă, domeniul valorilor, întrucât valorile autentice sunt, în primul rând, valori morale. Educaţia conţine intrinsec valoarea, iar prin educaţie, societatea păstrează, perpetuează şi creează valori. Formarea personalităţii, în calitate de factor decisiv al instaurării unui anumit climat moral în societate, este rezultatul educaţiei.

O circumscriere teoretică a valorii educative este realizată de Constantin Cucoş (1995, p. 62) care defineşte valoarea ca *„raportul optim dintre mijloacele de realizare a educaţiei şi finalitatea acestuia – formarea individului pentru umanitate"*. Apreciem definiţia ca sugestivă, din mai multe puncte de vedere: permite o situare praxiologică a valorii în sistemul de componente a procesului de învăţământ, este racordată la terminologia ştiinţelor educaţiei şi surprinde ca dimensiune esenţială focalizarea pe finalităţi generale, în calitate de criteriu unitar pentru realizarea tuturor demersurilor educative.

Valorile educaţiei sunt diverse, cu raportări la multiple cadre de referinţă: la copii, organizaţi pe vârste şi interese, la

părinţi, profesori, factori non-formali, mass-media; toţi aceşti agenţi creează un orizont axiologic eterogen. În cadrul valorilor educaţionale, o categorie aparte ar fi cea a *valorilor şcolii.* Valorile şcolii ca instituţie înseamnă mai mult decât valorile profesorilor şi ale elevilor. Întregul este mai mult decât suma părţilor. Contează dacă perceperea globală a instituţiei şcolare de către societate este pozitivă. Oferă şcoala repere axiologice durabile şi mulţumitoare clienţilor ei? Valorile instituţiei sunt compatibile cu valorile actorilor, profesori şi elevi? Familia, tinerii valorizează instituţia şcolară? Cum gestionează şcoala schimbările bruşte din sfera socială? Răspunsuri sumbre la aceste întrebări oferă Jean Houssaye (1992) în lucrarea *Les valeurs à l'école.* „Am sentimentul că organizarea vieţii şcolare, regimul pedagogic, distribuţia elevilor şi a profesorilor, utilizarea sălilor de clasă, arhitectura şcolilor noastre răspund unei viziuni abstracte a lucrurilor. Toate acestea par să releve o logică proprie relaţiilor funcţionale, în lanţ, în vreme ce transmisia şi însuşirea valorilor este un fenomen uman fondat pe logica relaţiilor personale în reţea" (p. 145). Jean Houssaye întreprinde o analiză pesimistă a posibilităţii şcolii de a fi o instituţie ce creează valori veritabile. Şcoala, precizează autorul, nu mai are funcţia durkheimiană de integrare a tânărului în societate. Rolul său socializator, de exercitare a controlului social, s-a diminuat considerabil. „Micul tratat de anticorpi educativi" completează tabloul sumbru:

- şcoala este anti-competenţă (nu angajează afectivitatea elevului, nu oferă feed-back relevant, nu este conştientă de complexitatea realului, finalităţile sale sunt depăşite);
- şcoala este anti-subiectivitate (nu valorizează *savoir*-ul experienţial al elevului);
- şcoala este anti-diferenţiere (ne învaţă plictiseala, asocialitatea, solitudinea, pasivitatea);
- şcoala este anti-praxis (obiectivele divergente sunt înlocuite cu obiectivele programelor rigide, dar sigure).

*„Şcoala refuză diversitatea şi pluralismul. Putem merge până la ideea că şcoala refuză valorile, în special valorile tine-*

*rilor, ale familiei (mai precis ale anumitor familii). Această respingere are drept funcție de a-i permite să afirme și să impună sistemul său propriu de valori, a cărui principală caracteristică este îngustimea. Opera școlii este o operă a conformării și normalizării sociale. Școala face alegeri, incontestabil, dar alegerea sa fundamentală este aceea a non-pluralității"* (p. 178).

*Valorile elevilor* sunt, de asemenea, problematice. Copilul nu trăiește într-un vid social. El petrece cea mai mare parte a timpului cu diverse grupuri sociale, fiecare având valori specifice. Școala este doar unul dintre mediile pe care le traversează copilul. Suntem de acord cu Chombart de Lawe (R. Sirota, 1998) care precizează că elevul este o ființă în dezvoltare, care trăiește în prezent, este membru al unei familii, al unei categorii de vârstă, al unei fratrii, al unei clase sociale și al unui grup etnic etc. Agenții de socializare constituie și forțe axiologice, având acțiuni convergente sau divergente axiologic.

### *Valorile sunt infinit de numeroase*

Există sute de clasificări ale valorilor, prezentând sistematizări convenabile scopurilor cercetate. Astfel, Eduard Spranger (Cucoș, 1995) identifică valori teoretice, economice, estetice, sociale, politice și religioase, conturând cadrele unor personalități fundamentate pe dimensiuni pornind de la valoarea fundamentală. Perelman și Tyteca (cf. Reboul, 1992) numesc două mari categorii de valori: prima este a valorilor concrete, singulare, care se exprimă, mai ales, prin nume proprii sau realități circumscrise (un copil va spune „casa mea", „familia mea"). În această categorie, se situează valorile estetice (admirăm tabloul x și nu frumosul abstract) și valorile religioase (nu-l adorăm pe Dumnezeu, ci pe Dumnezeul lui Avraam, Isac). A doua categorie este cea a valorilor abstracte, care sunt generale, universale (justiția, drepturile omului), rupte de contexte socioculturale precise. Milton Rokeach (1973) delimitează două mari clase de valori: valorile instrumentale (valorile-mijloc) și valorile finale (valorile-scop), fiecare cu subcategoriile sale. Valo-

rile instrumentale se clasifică, la rândul lor, în valori de acţiune şi valori de relaţionare socială, iar valorile finale, în valori de autorealizare şi valori de satisfacţie afectivă.

***Valorile implică raportări pe axa material – ideal***

Sensul restrictiv şi exigent al termenului de „valoare" corespunde etimologiei latine *valeo, -ere, -ui, valiturus*, adică ceea ce este reprezentat de *norme ideale* pe scara evaluării, într-un anumit domeniu. Potrivit acestui sens, valorile se referă la principii generale, abstracte, ce exercită o influenţă pozitivă asupra personalităţii umane. Astfel, pe baza acestei accepţiuni, derivăm următoarele caracteristici:

- valorile sunt supuse probei timpului şi pot fi identificate în rezultatele culturale remarcabile, în categoriile clasice *Bine, Adevăr, Frumos*, în realizările spirituale fundamentale;
- valorile au un puternic caracter umanist şi etic, fără a întruni, neapărat, adeziunea populară. Lucrările despre acest gen de valori nu fac referire la un anumit mediu de propagare (grup, familie, şcoală), dar vizează întotdeauna aplicarea lor într-un climat de elită, de rigoare intelectuală şi morală, iar acest mediu este, cel mai adesea, exemplificat prin şcoală (sau ceea ce trebuie să devină şcoala);
- valorile educative sunt prin excelenţă pozitive şi durabile, sunt materia primă a educaţiei axiologice înţeleasă ca „educaţie care se realizează în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală" ori „acţionarea în funcţie de o ordine de priorităţi" (C-tin Cucoş, 1995, p. 5). Prin concepţia sa, Olivier Reboul se înscrie în limitele aceleiaşi categorii rigoriste, el precizând că „orice valoare se defineşte prin sacrificiu şi din moment ce nu există educaţie fără valoare, nu se învaţă fără sacrificiu" şi mai departe, „în educaţie valoarea apare după muncă, efort" (1992, pp. 32 – 33).

Valorile sunt definite de filosofi ca esenţe ideale, pure, sălăşluind într-o lume autonomă, dincolo de cea fizică. Conţinutul lor este inepuizabil din punct de vedere praxiologic. De aseme-

nea, valorile educaţionale sunt valori subtile, intenţionale, cu efecte în plan psihologic, la nivelul atitudinilor, capacităţilor, trăirii. Profesorul George Văideanu (1988) vorbea de o răsturnare a triadei finalităţilor educaţionale, astfel încât „atitudinile" sunt situate pe un rang mai înalt decât „capacităţile" şi „cunoştinţele". De fapt, cu cât finalitatea este mai înaltă, cu atât ea este mai epurată de materialitate.

***Sistematizarea valorilor este un demers dificil: ierarhii, conflicte, polarităţi***

Întâlnirea valorilor dă naştere, nu de puţine ori, conflictelor. *„Pluralul valorilor este plural de nenorocire! Fiecare valoare este pentru sine infinit valabilă, valabilă până la absolut; fiecare se vrea singură şi suverană şi vrea pentru sine tot locul, şi pretinde în mod absolut să meargă în drepturile ei până la capăt; nicio valoare în sine nu acceptă valori rivale şi nici propria sa limitare. [...] valorile au crescut n-are importanţă cum, independent unele de altele, fără să ţină seama unele de altele, precum nişte liane în pădurile tropicale"* (Yankelevitch, 1997, p. 145). În procesul educativ, apar diferite conflicte axiologice, ca rezultat al priorităţilor actorilor implicaţi.

Una dintre cele mai cunoscute taxonomii a valorilor (din care putem deduce şi conflictele axiologice) este stabilită de Olivier Reboul (1992, p. 9) şi inspirată de la Max Scheler, aşa cum precizează însuşi autorul. Aceasta cuprinde cinci nivele, în care fiecare este calitativ superior precedentului: *Plăcerea* – vizează satisfacţia imediată; *Utilul* – cuprinde valorile economice şi ale sănătăţii; *Colectivitatea* – se referă la interese comune, altruism şi chiar sacrificiu; *Umanul* sau *spiritualul* – implică valorile cunoaşterii, valorile morale şi estetice (triada: Adevăr, Bine, Frumos); *Salvarea, mântuirea* – se situează dincolo de uman, fiind revendicată de religii universaliste, cum ar fi budismul şi creştinismul. Am ales, spre exemplificare, teoria filosofului francez, deoarece este justificată pedagogic, încorporând şi criteriul ontogenetic de asimilare a valorilor (plăcerea – criteriu propriu mai ales vârstelor fragede etc.).

O altă clasificare cuprinzătoare este realizată de Constantin Cucoş, în lucrarea *Pedagogie şi axiologie* (1995). Autorul identifică poziţiile de conflict dintre aspiraţiile elevilor şi cele ale adulţilor, dintre profesori şi instanţe supraetajate, dintre şcoală şi mediile non-formale sau informale, dintre valorile locale şi valori general-umane, dintre valorile-mijloc şi valorile-scop (p. 67).

### *Valorizarea este o acţiune specific umană*

Valorile sunt, prin excelenţă, relaţionale, implicând raportul dintre subiect şi obiect, dintre conştiinţă şi structura axiologică. Valoarea este un fenomen social şi nu natural. După cum bine se ştie, educaţia este o acţiune specific umană, bazată pe relaţia dintre educator şi educat, dintre educat şi propriul său for interior.

O demarcaţie utilă studiului nostru este aceea dintre valorile non-etice şi valorile etice. *Valorile non-etice* sunt etic neutre. Ca exemple, amintim sănătatea, statutul, fericirea, autorealizarea, plăcerea. Este normal să urmărim finalităţi non-etice, atâta timp cât valorile etice nu sunt sacrificate în acest proces.

*Valorile etice* se leagă de credinţa binelui moral, valoare spirituală ce s-a conturat pe parcursul mai multor etape istorice, aşa cum ne sugerează Eugène Dupreel (Râmbu, 1997, p. 54): *a. etapa instinctuală*, a conduitei morale situate la nivelul biologicului; *b. o etapă intermediară*, pe care am putea-o numi etapa convenţiei, în care regula morală se schimbă în funcţie de normele grupului, de convenţiile sale, nefiind interiorizată complet şi *c. etapa idealului moral*, atunci când agentul moral respectă valoarea pentru ea însăşi, şi nu pentru convenţiile grupului.

Vom prezenta, în continuare, caracteristicile valorii etice, aşa cum au fost acestea sintetizate de Nicolae Râmbu, în lucrarea *Filosofia valorilor* (1997, p. 55), dar cu propriile explicaţii, utile mai ales din perspectiva educaţională, a cultivării valorilor etice:

- *Purtătorii valorii etice sunt persoane şi niciodată lucruri;* un termen foarte uzitat pentru a desemna acest tip de

valori este cel de *virtute*. Virtuţile sunt idealuri, atitudini, dispoziţii sau trăsături de caracter care permit să fim şi să acţionăm conform unui potenţial. Integritatea, onestitatea, dreptatea, cinstea, cumpătarea sunt exemple de virtuţi. Viaţa morală nu este o simplă problemă de aplicare a regulilor morale în situaţii specifice, ci şi o problemă a încercării de a determina ce fel de oameni vrem să fim, iar acesta este domeniul virtuţii.

o *Valorile etice sunt valori-scop,* adică sunt urmărite pentru ceea ce sunt, spre deosebire de valorile-mijloc, care doar ne conduc spre valori superioare.

o *Valorile etice au un caracter imperativ,* se prezintă sub forma *principiilor,* a regulilor de comportament; principiile pot avea formă afirmativă („spune adevărul") sau negativă (Decalogul).

o *Valorile etice au caracter universal*[3], se adresează tuturor oamenilor, indiferent de cultură; „binele" este o valoare comună diverselor societăţi, indiferent de gradul lor de dezvoltare.

---

[3] Această caracteristică a valorilor morale de a fi universale a fost îndelung dezbătută. O conversaţie despre etică demonstrează faptul că multe dintre voci dau răspunsuri care par să fie incompatibile, deoarece „peisajul etic pare să fie mai mult o mlaştină decât o grădină" (Brock, 1995). Relativismul etic este curentul care susţine că morala depinde de normele culturale. Aceeaşi acţiune poate fi morală într-o societate şi imorală în alta. Pentru relativişti, nu există standarde morale universale, care pot fi aplicate tuturor oamenilor din toate timpurile. Fiecare perspectivă este la fel de validă ca toate celelalte. Aceeaşi faptă poate fi doar obiect al sancţiunii legale într-o cultură sau „păcat de moarte", „sacrificiu suprem" ori „act indiferent" în altă cultură. Societăţile diferă substanţial în ceea ce priveşte practicile morale. Există numeroase controverse în problema suicidului, infanticidului, genocidului, poligamiei, rasismului, sexismului şi torturii. Numeroşi antropologi au prezentat, în studiile lor, situaţii ce au consternat lumea „civilizată: în India tradiţională, soţul are drept de viaţă şi de moarte asupra soţiei, în unele triburi, este de datoria copiilor să-şi ucidă părinţii când aceştia îmbătrânesc sau părinţii pot să-şi ucidă copiii pentru un motiv cultural plauzibil.

Majoritatea eticienilor resping teoria relativismului etic. Ei argumentează că în timp ce unele practici pot să difere, principiile morale fundamentale care subîntind aceste practici sunt aceleaşi. Societăţile diferă în aplicarea principiilor şi nu în principiile în sine. Unii autori critică relativismul pentru implicaţiile asupra credinţelor individuale: dacă într-o colectivitate, sunt acceptate practici rasiste, ca membru al său, trebuie să interpretez respectiva practică ca fiind una corectă, justă. O asemenea concepţie promovează conformismul social şi nu

o *Valorile etice au caracter de totalitate,* „se adresează întregii vieţi şi nu permit o contradicţie între ele, în funcţie de situaţie, vârstă etc." (Râmbu, p. 55);

o *Libertatea voinţei este condiţia fundamentală a practicării lor;*

o *Spaţiul etic este spaţiul dilemelor,* sau, cum ar spune Yankelevich, „pluralul valorilor este plural de nenorocire...".

În acest studiu, ne-am concentrat asupra valorilor etice ca valori profesionale. Profesia subîntinde un ansamblu de valori, printre care valorile etice ocupă un loc prioritar. *Conceperea codului etic înseamnă, în primul rând, identificarea unui cadru axiologic.* Nu este deloc facilă identificarea valorilor care să stea la baza unui instrument etic. *Codul etic poate să facă referiri la mai multe categorii de valori (valori intelectuale, estetice), dar prioritare rămân valorile etice. O mare calitate a valorilor etice este aceea de a fi valori-ancoră, pentru că ele creează contextul pentru apărarea şi promulgarea altor valori profesionale. Dacă este atent construit, monitorizat, revizuit, codul ajunge să fie el însuşi o valoare-mijloc, care intermediază realizarea unui ţel mai înalt, formarea personalităţii morale.*

Cadrul axiologic al codurilor ar putea reprezenta o îmbinare între valorile morale clasice şi valorile modernităţii. Literatura domeniului dă variate sugestii. Astfel, Elisabeth Campbell (2003), în lucrarea *The Ethical Teacher,* vorbeşte de mai multe categorii de principii care să stea la baza declaraţiilor de etică profesională ale diverselor profesii: principii de etică personală (onestitatea, respectul, dreptatea), principii de etică profesională (imparţialitatea, grija) şi principii de etică globală (responsabilitatea). Alt autor, Starratt (1997) ne spune că şcoala etică înseamnă responsabilitate, onestitate, toleranţă, loialitate, compasiune, integritate, dreptate, grijă şi respect. În contextul unui cod etic universal, C. S. Lewis, în lucrarea *Abolition*

---

lasă loc pentru reformă morală sau perfecţionarea societăţii. Chiar dacă teoria relativistă este respinsă, nu putem nega problemele importante pe care le ridică: normele culturale sunt de o mare diversitate, iar credinţele noastre sunt puternic influenţate de cultură.

*of Man* (Lawerys, fără an), propune un număr de valori conducătoare care să fie acceptate atât de credincioşi, cât şi de atei. *Legea beneficiului, legea milei, legea dreptăţii şi bunei-credinţei*, precum şi *legea care prescrie datorii faţă de părinţi, vârstnici şi copii* pot deveni principii acţionale pentru şcolile de pretutindeni. Autorul japonez Chikuro Hiroike (Lawerys), de asemenea, a încercat să concentreze în ştiinţa moralogiei şase principii morale universale, în funcţie de care s-ar contura un cod etic. Aceste principii sunt: principiul renunţării la sine, principiul bunăvoinţei zeului, principiul precedenţei datoriei, principiul beneficiilor vieţii spirituale, principiul iluminării umane şi principiul cauzalităţii morale. Dincolo de elementele ce ţin de tradiţia religioasă şi de cadrul istoric şi cultural, întrezărim posibilităţile de valorificare a acestor principii în domeniul educaţiei religioase.

O distincţie importantă este între *valorile existente*, care ne spun „care este starea de fapt în organizaţie" şi *valorile dezirabile*, care ne orientează asupra „cum ar trebui să fie...". Cadrul axiologic priveşte mai ales cea de-a doua categorie de valori, întrucât codul este un document cu esenţă normativă (ne spune cum să procedăm, cum să acţionăm). Valorile codului etic asigură, astfel, contextul pentru împlinirea altor categorii de valori.

## III.2. Principiul eficientizării comunicării

*„Un cod ideal ar trebui să fie consensual, valid raţional şi acceptat atât de membrii ocupaţiei, cât şi de public."*

(Kultgen, 1988, p. 216)

Un drept fundamental al omului este dreptul la comunicare. El este stipulat chiar în *Declaraţia Universală a Drepturilor Omului*. Pentru Habermas (2000), comunicarea este valoarea etică universală de apărat. Un fapt incontestabil este şi

BUNASI / CENTRUL DE RESURSE

democratizarea accentuată a comunicării, libera circulaţie a informaţiei. Radioul, telefonul, televizorul, internetul constituie tot atâtea medii de propagare a informaţiei, în timp real sau nu. Mesajele transmise prin mass-media joacă un rol copleşitor. Auditoriul este foarte numeros, are nevoi şi interese nuanţate, iar ca atare, discursurile devin din ce în ce mai specializate. Odată cu sporirea surselor de informare, a crescut şi posibilitatea de influenţare a maselor, de multe ori, vehiculul puterii fiind chiar cuvântul, alături inovaţiilor tehnice.

Orice discurs este şi un mod specific prin care un grup social, profesional se distinge. El este o marcă a identităţii personale şi sociale. *O asemenea formă de discurs local, particular, din interiorul spaţiului profesional, este şi codul etic. La urma urmei, codul este un mesaj public, o emblemă cu care se prezintă instituţia în mediul extern, iar autorii lui trebuie să ia în calcul, cu toată seriozitatea, construcţia sa în funcţie de o serie de reguli ale eficacităţii discursive.* Dintre aceste reguli, valabile pentru orice tip de discurs, Constantin Sălăvăstru (1997) identifică: discursul trebuie să fie inteligibil, receptabil, credibil şi să ţină cont de efectul de atmosferă. Referitor la forma de construcţie a regulilor morale, Olivier Reboul (1992) propune utilizarea negaţiilor, după modelul *Decalogului*. Paradoxal, negaţia oferă un spaţiu mult mai mare libertăţii personale decât afirmaţia, întrucât ne indică ce anume nu trebuie să facem, dar nu şi ce trebuie să facem. Kultgen (1988, pp. 218 – 240) enumeră şi analizează trei categorii ale calităţilor semiotice pe care trebuie să le îndeplinească codurile de etică profesională:

- *Trăsăturile semantice ale textului* (claritate, precizie, univocitate a cuvintelor luate separat, precum şi a propoziţiilor şi frazelor). Kultgen vorbeşte de *o utilitate a vagului, a terminologiei imprecise* în scrierea codurilor. Viciile semiotice, de multe ori, nu sunt întâmplătoare. Pentru a obţine aderenţă largă, este nevoie de imprecizie, de sloganuri, clişee şi termeni generali. Atât conceptorii codului, cât şi cititorii lui au de depăşit un adevărat „obstacol hermeneutic" (p. 218) ce rezultă din fap-

tul că acelaşi termen poate avea semnificaţii diferite în funcţie de auditoriu. De obicei, autorii codului fac parte din segmentul top-management, astfel că documentele etice utilizează limbajul „gentleman-ului", şi nu pe cel al practicienilor sau al publicului. *Este de datoria autorilor să acorde o importanţă deosebită unificărilor conceptuale, definirilor şi accesibilizării terminologiei, înţelegerii realiste a vieţii profesionale.* Benefic ar fi să nu utilizăm doar terminologie de specialitate sau neologisme, ci şi termeni familiari. Codul trebuie să delimiteze cu precizie temele relevante, cum ar fi: confidenţialitatea, conflictul de interese etc. Într-un document etic, termenii trebuie să aibă aceeaşi semnificaţie pentru toată lumea.

• *Structura logică a textului* se referă la articularea prevederilor codului şi la inteligibilitatea sa generală. Importante sunt şi forma, care trebuie să fie sistematizată raţional, dar şi conţinutul, care să acopere problemele etice majore ale profesiei respective. Stabilirea prevederilor prioritare asigură raţionalitate codului. De multe ori, se întâmplă ca prevederile codului să fie în conflict unele cu altele, fără să se indice însă pe care dintre ele s-o urmăm în primul rând. Cititorul este lăsat să infereze prioritatea. Dacă vom citi mai multe coduri, vom observa că ele nu sunt altceva decât „o amestecătură de reguli ad-hoc". Este clar că un cod nu poate oferi o listă completă a situaţiilor posibile, dar acest fapt nu poate servi drept pretext pentru ambiguitatea generală. Principiile generale (canoanele) trebuie să fie concretizate în reguli particulare, iar acestea, la rândul lor, trebuie să conţină prescripţii şi prohibiţii, dar şi clauze de permisibilitate. Unger (cf. Kultgen, p. 225) se pronunţă în favoarea codurilor simple, sintetice, pentru că „o problemă a codurilor prea specifice este faptul că puţini sunt cei care le vor citi. O altă problemă este că omisiunile, care sunt inevitabile, devin scăpări semnificative". Un prim pas pe care îl pot face conceptorii codului este să sistematizeze standardele codului cu ajutorul unor principii generale sau al unor datorii *prima facie*. Dincolo de conţinutul codului, trebuie să emeargă o anumită concepţie despre muncă şi profesionalism în domeniu.

• *Contextul presupoziţiilor;* codul nu poate epuiza toate problemele cu care se confruntă membrii profesiei; totuşi, prin structurarea lui, el ajunge să conţină un sistem de ipoteze pentru situaţiile necunoscute.

Nu este însă deloc facil să construim un cod, dacă ar fi să luăm în calcul doar parametrii discursivi. Exigenţele formulate ridică probleme chiar şi pentru cei mai abili mânuitori ai cuvintelor. Subliniem similitudinea cu documentele juridice, care diminuează mult din spiritul etic.

Codul este un instrument de comunicare în organizaţie, deoarece favorizează schimbul de informaţii. Munca de construcţie a textului lui este o muncă de echipă. Codul nu va funcţiona dacă nu se va baza pe valorile comunicării: încredere, colegialitate. Elementele de bază ale comunicării sunt cooperarea şi consensul între emiţător şi receptor, între constructorii şi destinatarii codului. Procesele construirii, implementării şi revizuirii au la bază principiile comunicării: consultarea destinatarului, activismul destinatarului, oferirea de informaţii, negocierea. Alain Etchegoyen (1991, p. 227) pledează pentru organizarea moralei contemporane în jurul a trei principii fundamentale: greutatea cuvântului, coerenţa discursurilor şi generozitatea. Două dintre principii sunt strâns legate de paradigma comunicării.

*Strategia de construcţie a codului trebuie să aibă la bază consensul.* Acesta înseamnă posibilitatea participării efective a membrilor organizaţiei la procesul elaborării textului codului. Acest lucru nu înseamnă că va fi lăsat la bunul lor plac, ci, pur şi simplu, că se va baza pe luarea în considerare a nevoilor lor reale. Toţi destinatarii codului ar trebui să fie de acord cu necesitatea construcţiei şi implementării codului în organizaţie, cu valorile, normele, principiile şi, eventual, sancţiunile propuse de textul codului. Codul nu va fi însă respectat dacă membrii instituţiei consideră abuzive prevederile lui.

*La fel de importantă este cooperarea membrilor diferitelor sectoare şi departamente (de multe, ori cu formări profesionale diverse) pentru selectarea unui set comun de valori.*

Este greşită, prin urmare, strategia impunerii autoritariste a codului, prin subestimarea capacităţii destinatarilor de a participa la concepţie şi implementare. Decretarea din exterior nu este benefică, în aceste condiţii, codul fiind doar „o bucată de hârtie", fără o semnificaţie reală, pozitivă.

## III.3. Principiul generării contextuale şi stadiale a codului

Conceperea codului este un proces raţional. Nu se va lucra cu parametri ai unei organizaţii abstracte, ci pornind de la cunoaşterea specificului mediului organizaţional. Construcţia codului implică urmarea unui demers procesual unitar ce cuprinde: identificarea nevoilor specifice de reglementare a relaţiilor în organizaţie, construcţia codului, implementarea codului, monitorizarea codului, revizuirea codului. De la primul până la ultimul pas, este necesară o strategie bine gândită. Trevino (cf. Dufresne, 2004) subliniază importanţa cercetării antropologice „în adâncime", a structurilor formale şi informale, a tradiţiilor organizaţiilor, care pot conţine *biasuri* care să inhibe implementarea codurilor.

Pentru ca procesul de interiorizare a valorilor codului să fie complet, este bine ca organizaţia să ia măsuri raţionale de pregătire a aderenţei individului, prin practici formative în domeniu. Oamenii ar trebui sprijiniţi şi învăţaţi să utilizeze codul într-un mod activ, implicând pe deplin judecata profesională. „Niciun cod nu poate face ca luarea deciziilor să fie mecanică. Orice cod trebuie tratat ca o ipoteză ce trebuie testată şi adaptată în timpul utilizării ei" (Kultgen, 1988, pp. 216 – 217). O asemenea mentalitate reflexivă nu apare spontan, ci se cultivă.

*Fiecare organizaţie este unică, fiecare cod este unic.* Afirmaţia este surprinzătoare, întrucât, analizând conţinutul mai multor coduri, constatăm existenţa unor mari similitudini, prin cuprinderea unor valori şi norme extrapolabile. Şi totuşi,

ceea ce face ca ele să aibă impactul dorit în organizaţie nu este analogia cu alte coduri, ci trăsătura lor de a fi vizibile, identificabile între multe altele din aceeaşi categorie. Conţinutul codului trebuie generat pornind de la un context, iar acest context diferă de la organizaţie la organizaţie.

*Codul are nevoie de o pregătire a construcţiei.* Momentul apariţiei sale în organizaţie nu este întâmplător. Codul are nevoie de terenul unei anumite maturităţi instituţionale. Maturitatea nu înseamnă, neapărat, succes, rentabilitate economică, ci, mai ales, un stadiu de chestionare în legătură cu valorile şi misiunea organizaţiei. Pregătirea elaborării codului este concretizată în investigarea valorilor culturii organizaţionale, analiza punctelor tari şi a lacunelor culturii organizaţionale, detectarea unor probleme punctuale care să fie rezolvate. „Ideea că o organizaţie îşi poate rezolva problemele stabilind un cod etic devine ridicolă atunci când este înţeleasă complexitatea culturii etice. Managementul comportamentului etic trebuie să fie complex, deoarece este influenţat de multiple sisteme, fiecare dintre ele complex în sine. Astfel complexitatea soluţiei trebuie să se potrivească complexităţii problemei" (Trevino *apud* Dufresne, p. 210). Codul nu este un document miraculos, prin care se pot rezolva toate problemele organizaţiei. Este de bun simţ să ne orientăm asupra unor probleme cărora să le găsim soluţii realiste. În formularea codurilor, este de dorit să ţinem cont de componentele culturale ale organizaţiei (tradiţii, valori, norme nescrise).

*Funcţionarea codului etic pe termen lung, procesele de implementare, monitorizare şi revizuire depind de componenta educativă, de sistemele de educare anterioare şi prezente.* Cea mai importantă problemă cu care se confruntă organizaţiile este „cum pot fi internalizate valorile codului?". Comportamentul etic nu apare dintr-odată, ci este un comportament învăţat, cultivat de-a lungul vieţii. Mai mult, educaţia etică trebuie să înceapă de timpuriu; oamenii au nevoie să fie învăţaţi încă de la vârste foarte fragede să trăiască în organizaţii. Educaţia în spiritul eticii constituie suma de experienţe proiec-

tate să împărtăşească cunoştinţe şi abilităţi oamenilor, cu scopul ca ei să le poată dezvolta autonom şi autentic şi să menţină un cadru etic propriu vieţii lor.

Ne putem afla sub incidenţa prevederilor diverselor coduri la vârste adulte, când, în mare parte, avem conturate deja reprezentări şi noţiuni legate de comportamentul la locul de muncă. De aceea, susţinem rolul decisiv al factorilor educativi (şcoală, familie, comunitate) în formarea unor atitudini în consonanţă cu valorile etice. Înainte de a activa într-o organizaţie profesională, avem deja multe experienţe furnizate de traversarea altor organizaţii, cum ar fi: organizaţiile şcolare, de loisir, de voluntariat. Toate aceste medii au contribuit la construirea unor reprezentări legate de relaţiile la locul de muncă (relaţia coleg – coleg, relaţia şef – subordonat), de modul de rezolvare a problemelor frecvent întâlnite, de raportul între norme oficiale şi norme implicite, nescrise. Educaţia morală este o precondiţie pentru etica profesională. Atenţia acordată de familie şi şcoală asimilării normelor, valorilor morale în copilărie, formarea unor trăsături de caracter, a unor convingeri morale vor constitui baza pe care se vor insera, mai târziu, normele profesionale.

*Dacă organizaţia ia în serios sarcina de implementare a codului etic, sunt obligatorii training-urile, programele etice pentru angajaţi.* Training-ul etic constituie un ansamblu de experienţe ce oferă informaţii şi competenţe oamenilor, în vederea menţinerii şi promovării valorilor ethosului organizaţiei. Acesta oferă participanţilor şansa:

- de a cunoaşte cultura organizaţiei prin instrumente adecvate (cum a apărut, cum s-a transformat, care sunt elementele folclorului organizaţional);
- de a se familiariza şi, mai apoi, de a explora documentele etice ale organizaţiei, respectiv, codurile de conduită şi codurile etice (apariţia lor, modul de construcţie, analiza principiilor de bază şi problemele majore de conţinut);
- de a-şi dezvolta mentalităţi potrivite valorilor autentice promovate de organizaţie (capacitatea critică de identifi-

care şi corectare a practicilor etice contraproductive, capacitatea de reflectare asupra principiilor fondatoare ale organizaţiei).

Identificăm, în cele ce urmează, două mari abordări asupra programelor etice în organizaţii, care pot fi văzute ca două părţi ale unui continuum: *1. programe bazate pe complianţă*, care accentuează prevenirea, detectarea şi pedepsirea nerespectării legii, asociate, adesea, codurilor de comportament; *2. programe bazate pe valori,* cu accent pe definirea valorilor organizaţionale şi încurajarea angajaţilor. Astăzi, asemenea programe se împletesc. Orice instituţie ar trebui să aibă un serviciu de consultanţă etică, care să furnizeze servicii cum ar fi: descoperirea valorilor organizaţionale, studiul codurilor etice, al competenţelor şi standardelor profesionale, studii de caz şi training-uri pe problematica valorilor. În stagiile de formare profesională, se pot include programe de informare cu privire la documentaţia etică din instituţie, cu prezentări video pentru toţi angajaţii, programe de cunoaştere de sine sau de lucru în grup, programe de rezolvare a conflictelor la locul de muncă.

Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice în România este deficitară la capitolul „dezvoltarea, perfecţionarea competenţelor etice". În cadrul programelor etice specializate, educatorii ar trebui să primească asistenţă în gestionarea problemelor etice. Actualmente, în multe ţări din lume, există un interes deosebit pentru dezvoltarea unor metodologii coerente de predare, care să fie adecvate particularităţilor domeniului etic. Iată câteva metode utilizate în training-urile etice cu adulţi.

*1. Metode bazate pe studiul cazurilor*

Cea mai frecvent utilizată metodă, în cadrul programelor etice, este, de departe, *studiul de caz.* Prin structura sa compozită, metoda satisface exigenţele acestui domeniu special, etica. Semnalăm o predilecţie a autorilor în a se orienta spre descrierea teoretică a metodei. Sunt prezentate pe larg avantaje, cum ar fi încurajarea oamenilor de a reflecta la răspunsuri etice adecvate unor contexte familiare sau practici organizaţionale, adâncirea înţelegerii problemelor etice, dezvoltarea abili-

tăţii de judecată morală şi oportunitatea de a învăţa din greşelile altora. Shulman şi Shulman (Tirri, 2001) mai amintesc: „Studiile de caz sunt particulare şi specifice, se derulează în spaţiu şi timp, revelează gânduri, motive, nevoi. Conţinutul şi procesul, gândurile şi sentimentele, predarea şi învăţarea nu sunt prezentate teoretic, precum în constructele distincte. Ele au loc simultan, aşa cum este în viaţa reală."

Literatura din domeniu (Tirri, 2001) clasifică studiile de caz, în funcţie de conţinutul lor, în *dileme etice* (care încurajează la elevi dezvoltarea virtuţilor, a spiritului critic şi a autonomiei morale) şi *probleme etice* (care privesc implementarea instrumentelor etice, a codurilor, regulilor şi procedurilor etice, la nivelul organizaţiei, focalizându-se pe responsabilitatea colectivă). Criteriul gradului de interacţiune adaugă formele *studiilor de caz descriptive*, teoretice, expozitive şi cele ale *studiilor de caz interactive*, cum ar fi simulările. Criticile aduse studiilor de caz sunt: promovarea superficialităţii, când se desfăşoară în şcoli, cu elevi fără experienţă la locul de muncă; artificialitatea, atunci când cazul nu rezultă din experienţa de viaţă a participanţilor; inadecvarea de fond, în situaţia în care cazul este prea general sau prea real şi apropiat pentru a putea fi discutat onest. Ca sugestie generală, cazurile trebuie să fie atent selectate, adaptate şi dezvoltate pentru a reflecta experienţa generică a participanţilor.

2. *Metodele bazate pe discuţii* includ mai multe forme:

- Oser şi Althof (cf. Kirsi Tirri, 2001, pp. 7 – 8) prezintă o modalitate concretă de rezolvare a conflictelor etice în şcoală, numită *discuţia la masa rotundă*. Aceasta antrenează toate persoanele care sunt implicate în problema morală. „În jurul mesei", se vor afla elevi, părinţi, profesori, consilier şcolar, preot etc.

- *Dezbaterea Karl Popper*, ce implică concentrarea participanţilor pe două opţiuni clare, pro şi contra, fiecare grup susţinându-şi cu argumente punctul său de vedere; argumentele sunt analizate de „juraţi", câştigând echipa care pledează cel mai bine cazul.

- *Discuţia etică*, aşa cum a teoretizat-o Jurgen Habermas (Michael Sutton, 2000), constituie un cadru excelent pentru ebordarea problemelor etice. Aceasta trebuie să întrunească anumite condiţii, cum ar fi: *libertatea, egalitatea de statut* a tuturor participanţilor şi *consensul,* definit ca acord neimpus al tuturor celor care vor fi afectaţi de normă. În *Moral Consciouness and Communicative Action*, Habermas (cf. Sutton, 2000) formulează mai multe reguli de participare: a. orice subiect cu capacitatea de a vorbi şi acţiona poate participa la discuţii; b. orice întrebare este permisă; c. oricui îi este permis să răspundă la întrebări, să introducă probleme în discuţie; d. oricui îi este permis să-şi exprime atitudinile, dorinţele, nevoile; e. niciun vorbitor nu poate fi privat, prin constrângere internă sau externă, de la exercitarea drepturilor precizate prin primele două reguli.

- *Seminariile bulgăre-de-zăpadă* sau *seminariile-piramidă* includ următoarele etape: 1. reflecţia individuală în faţa argumentelor pro şi contra; 2. lucrul în perechi şi constituirea unei liste de argumente (numită şi „algebră morală"); 3. dezbaterea problemelor într-un grup de patru persoane; 4. conturarea concluziilor şi prezentarea or întregului grup.

- *Conversaţia socratică,* de prezentare a întrebărilor într-o ordine meşteşugită, pentru a conduce la răspunsuri certe; din punct de vedere etic, important este spiritul viu al metodei, îndoiala, flexibilitatea.

*3. Metodele de investigare*

În această categorie, se înscriu chestionarele şi inventarele. Ambele le cer subiecţilor să răspundă la întrebări prin selectarea răspunsului adecvat într-o ordine de opţiuni. Diferenţele dintre ele sunt următoarele: chestionarele sunt instrumente descriptive, au rol de colectare a informaţiilor, a opiniilor cu privire la un fenomen; inventarele au funcţie explicativă, răspunsurile fiind analizate prin raportare la un cadru conceptual teoretic (de exemplu, *Inventarul rolurilor în echipă* al lui Meredith Belbin). În context etic, metodele de investigare

sunt utile pentru descoperirea valorilor organizaţionale, pentru auto-reflecţie şi dezbatere şi mai puţin, pentru clasificarea şi măsurarea obiectivă.

## III.4. Principiul polivalenţei luării deciziei etice

*„Cunoaşterea codurilor etice şi expertiza în aplicarea lor pot face alegerile etice mai puţin dificile, iar profesorii vor găsi rezolvări etice raţionale mai acceptabile şi mai uşor de justificat în final."*

(Freeman cf. Melo, 2000, p. 180)

Lumea în care trăim ne obligă la sute de alegeri zi de zi. Fără a fi o particularitate a vieţii contemporane, deoarece întotdeauna oamenii au avut de făcut alegeri, menţionăm faptul că ritmul luării deciziilor a crescut semnificativ, schimbările cărora trebuie să le facă faţă oamenii în decursul unei vieţi fiind mult mai multe decât erau acum o sută de ani. De aici, necesitatea gestionării acestor schimbări şi preocupările pentru dezvoltarea unor strategii în luarea deciziei.

*Codul etic facilitează luarea deciziei, în condiţiile în care decizia etică este multicriterială.* Spre deosebire de deciziile tehnice, strict particularizate domeniului în care ne exercităm activitatea profesională, decizia etică priveşte orice fiinţă umană cu discernământ. La limită, orice conflict în care sunt implicate fiinţe umane este şi un conflict etic. Eticul nu este un criteriu oarecare, ci perspectiva cea mai largă, universală, în numele căreia ar trebui să realizăm alegeri. Eticul ar trebui să fie cel mai semnificativ criteriu cu putinţă, restructurând global datele problemei cu care ne confruntăm. Codurile etice ajută procesului luării deciziei, prin oferirea unor sugestii, a unor orientări foarte largi, pe de o parte, sau prin stabilirea unor răspunsuri clare, ce au consecinţe verificate.

Pentru a ilustra procesul decizional, am ales modelul decidentului complet, oferit de Gary Johns (1998, p. 360). Etapele acestuia sunt:

- *Identificarea problemei şi a actorilor implicaţi*: care este dilema etică?; cum poate fi ea formulată simplu?; există aspecte ale problemei pe care nu le cunosc?; care sunt persoanele confruntate cu problema?; recunosc ele că există o problemă?;

- *Căutarea informaţiilor relevante*, alegerea ghidărilor din punct de vedere teoretic şi practic: care sunt teoriile etice pe care le pot utiliza?; ce spune textul legii, ce spun textele codurilor? Teoriile etice pot asista profesorii în înţelegerea, explicarea şi rezolvarea conflictelor etice pe care le întâlnesc în munca lor de fiecare zi. Lectura codului ne poziţionează în faţa a două alternative:

  1. informaţiile găsite nu se potrivesc situaţiei de fapt, nu este oferită nicio situaţie care să fie model de ghidare; în acest caz, putem contacta forurile instituţionale abilitate, putem cere sprijin de la colegii care s-au mai confruntat cu acest gen de probleme sau căutăm singuri un răspuns;
  2. textul codului ne ajută să ieşim din impas.

- *Dezvoltarea soluţiilor alternative*: ce se întâmplă dacă nu intervin?; care este cursul acţiunii conform modelelor teoretice invocate şi a textelor legii?.

- *Evaluarea soluţiilor alternative*: ce avantaje şi dezavantaje au soluţiile găsite?, o analiză SWOT fiind oportună în această situaţie.

- *Alegerea celei mai bune soluţii*, care să răspundă atât criteriilor universale, cum ar fi principiile şi valorile, cât şi criteriilor locale şi chiar personale. Este o ultimă ocazie de a aduna informaţia suplimentară care să ajute în soluţionarea conflictului etic. „Distanţează-te de problemă şi priveşte-o ca şi cum ar fi a altcuiva, din altă instituţie, cultură, ţară" ar fi un sfat. Este un raţionament dificil, întrucât trebuie să ne ferim de

capcanele gândirii dihotomice sau ale raționalizărilor de genul „nu s-a putut altfel".

- *Implementarea, monitorizarea și evaluarea soluției* alese presupune, în primul rând, autoreflexivitate, capacitate de „a întoarce pe toate fețele" consecințele aplicării răspunsului. De mare folos va fi elucidarea următoarelor întrebări (Felicio, Pieniadz, 1999): ai primit suport instituțional?; ai avut nevoie de consiliere legală?; cum îi va afecta pe ceilalți decizia ta?; care a fost lecția învățată de participanți?

Consultarea codului este o operație care poate să intervină la nivelul tuturor etapelor procesului decizional. Prin structura sa, codul identifică probleme (prima etapă), oferind soluții parțiale sau totale (etapele trei, patru, cinci), este în acord cu teoriile (etapa a treia), indică proceduri de implementare și monitorizare (etapele șase și șapte). Accesul la textul codului face ca procesul decizional să se scurteze, iar calitatea deciziei să crească.

## III.5. Principiul reflectării în codul etic a responsabilităților profesionale ale cadrelor didactice

Codurile de etică educațională conțin, prin tradiție, o analiză a conceptelor pedagogice fundamentale, cum ar fi: conținuturile, obiectivele, evaluarea, considerate din perspectivă moral-pedagogică. *Acestea au drept principal destinatar educatorii, sprijinindu-se pe modelul profesiei didactice, respectiv pe cunoașterea responsabilităților profesionale.* Aderând la ideea conturării imaginii unui educator profesionist, ne-am orientat atât asupra unor responsabilități didactice, cât și extradidactice, comunitare. Profesionistul din educație ar trebui să dispună de competențe etice de configurare a curriculum-ului școlar, de reglare a relațiilor cu factorii de decizie, cu părinții etc. În continuare, vom prezenta un inventar al problemelor care pot fi incluse în codurile de etică profesională din educație, sperând

să stimulăm reflecţia şi acţiunea educatorilor, decidenţilor, elevilor, părinţilor.

- Teme ale codului generate de variabilele pedagogice: obiective, conţinut, metode şi mijloace, strategii de evaluare;
- Teme ale codului generate de variabilele psihosociale: relaţiile dintre educatori şi elevi, relaţiile elev – elev, elev – grup, relaţiile dintre profesori în calitate de colegi, relaţiile în echipa pedagogică, relaţiile educatori – părinţi;
- Teme speciale: deontologia profesorului-cercetător, deontologia N.T.I.C.

Prin avansarea acestor teme, am încercat să conturăm aria de acţiune a educatorului: în clasă, în şcoală, pe plan comunitar.

### *III.5.1. Deontologia finalităţilor educaţionale*

Stabilirea obiectivelor educaţionale ridică cele mai relevante, dar şi complicate probleme de ordin etic, întrucât obiectivele au un puternic marcaj ideologic. *Ce poate fi mai important decât proiectul de devenire umană propus unei ţări şi unor generaţii? Obiectivele sunt puncte de intrare în sistem pentru diferite valori culturale, politice, religioase, sociale.* Noutatea sau rezistenţa, anumite valori politice de stânga sau de dreapta, valorile naţionale şi trans-naţionale, toate sunt, în primă instanţă, evaluate, stabilindu-se oportunitatea introducerii lor prin formularea obiectivelor globale ale sistemului de învăţământ. Dacă ar fi să comparăm sistemul de învăţământ cu un mecanism, obiectivele ar fi motorul, iar conţinutul – combustibilul.

*Care grupuri evaluează relevanţa generală, inclusiv etică, a finalităţilor educaţionale actuale?* Răspunsurile sunt diferite, în funcţie de actorii implicaţi. ***Profesorii*** privesc această temă din două perspective: în calitate de *executanţi*, de resurse umane care asigură transpunerea faptică a unor proiecte sociale mai largi, gata livrate, de forma idealurilor, obiectivelor pe cicluri, obiectivelor din programe etc. Probabil că mai ales

cei din interiorul sistemului – educatori, învăţători, profesori – se pot pronunţa asupra adecvării obiectivelor la structura psihologică a copiilor. Sunt obiectivele-cadru prea complexe? Numai pentru unii elevi sau pentru majoritatea? Numai la unele discipline? Cum le-am putea reformula? Dacă profesorii se raportează la finalităţile din *Curriculum-ul naţional*, în mod frecvent, probabil că formularea lor nu a fost în zadar. Nu punem în discuţie importanţa de principiu a obiectivelor pentru demersul didactic, ci formularea lor concretă în contextul documentelor curriculare autohtone. Ca *propunători*, educatorii au ei înşişi de formulat obiective concrete pentru fiecare lecţie, dar şi obiective generale în cadrul *Curriculum-ului la decizia şcolii*, sub forma opţionalelor. În ce condiţii, obiectivele propuse de ei ar fi adecvate etic? Un posibil răspuns ar fi: când respectă structura psihologică a celor pentru care sunt propuse, urmând, în acelaşi timp, un traseu axiologic şi formativ.

***Elevii*** răspund şi ei indirect acestei întrebări prin rezultatele pe care le obţin, şi prin aprecierile de forma: „prea mult din domeniul...", „prea puţin din...".

***Societatea ca întreg***, instituţiile, organizaţiile de ocupare a forţei de muncă validează, an de an, proiectul educativ al sistemului de învăţământ, prin oferta de locuri de muncă.

Avansăm şi alte interogaţii cu privire la condiţionarea etică a finalităţilor educaţiei:

- Care finalităţi ar trebui să aibă prioritate?
- Cum găsim formula echilibrului între diferite tipuri de finalităţi?
- Care sunt determinările etice ale „obiectivelor-cadru", ale „obiectivelor de referinţă", ale „competenţelor generale", ale „competenţelor specifice" şi ale „obiectivelor pe cicluri curriculare"?
- „Profilele de formare" sunt realiste?
- Este etică stabilirea unor finalităţi peste puterea de îndeplinire a elevilor?
- Putem să ne permitem să formulăm obiective nerealiste?

Idealul educativ se legitimează prin proiecţia sa pe axa intangibilului, însă nu acelaşi lucru ar trebui să se întâmple cu celelalte grupe de obiective. Avem o tristă tradiţie, din vremea pedagogiei „personalităţii multilateral-dezvoltate", de a formula obiective megalomanice în programele şcolare. *Curriculum-ul naţional* actual a adus o corecţie importantă, dar nu suficientă.

Finalităţile educaţiei nu se referă doar la dimensiunea morală, ci şi la celelalte dimensiuni: intelectuală, estetică, profesională etc. Sursa formulării obiectivelor este valoarea, şi acest aspect, obligă la discuţii etice. Scopurile oricărei activităţi umane devin valori-cheie, care orientează alegerea mijloacelor. Discursul pedagogiei în legătură cu valorile educaţionale este frecvent legat de două teme: finalităţile şi conţinuturile învăţământului. La nivelul fiecărui parametru, există, însă, perspective nuanţate de abordare. Situate în cadrul temei finalităţilor, valorile educaţionale sunt privite:

*- pe de o parte, ca sursă (criteriu)...*

1. pentru finalităţi în ansamblu, neprecizându-se un anumit nivel de generalitate, sau...

2. ... în mod explicit, sursă pentru obiectivele de ordin general, în special, pentru idealul educaţional.

Distincţia este importantă, întrucât infuzarea axiologică a obiectivelor generale, de la nivelele superioare, nu se regăseşte sau se transpune de la sine în finalităţile cu grad mai mic de generalitate. De la un nivel la altul, pot avea loc, inevitabil, şi alunecări axiologice. În prestigioasa lucrare *Definirea obiectivelor educaţiei* (1979), Gilbert şi Vivianne de Landsheere prezintă concepţiile mai multor specialişti în legătură cu raportul finalităţi – valori. R. W. Tyler vorbeşte despre „factori care trebuie luaţi în seamă pentru a descoperi obiectivele educaţiei". Printre aceşti factori, el enumeră şi controlul compatibilităţii cu filosofia educaţiei sau, altfel spus, „căror valori le acordăm importanţă" (*apud* de Landsheere, p. 34). Alături de psihologie, filosofia educaţiei constituie un filtru care clasifică obiectivele, intervenind *doar în poziţie intermediară*, pentru a evalua contribuţiile celorlalţi factori. Spre deosebire de Tyler, Goodlad

formulează ideea intervenţiei valorilor *în toate etapele concepерii unui curriculum şi nu doar în faza iniţială* (Landsheere, 1977). Majoritatea manualelor de pedagogie precizează şi o anume funcţie axiologică a obiectivelor, ca expresie a valorilor sau de comunicare a valorilor. Datorită determinării directe valori-ideal, denumirea idealului educativ este, practic, o sumă de valori. Indiferent de referinţele spaţiale sau temporale, idealul întruchipează sinteza între valorile individuale şi cele colective, valorile naţionale şi cele extra-naţionale, valorile trecutului, prezentului şi viitorului. O puternică determinare de ordin etic este cea consistentă idealului educaţional. Acest subiect este amplu argumentat în lucrarea *Problema idealului* de către Liliana Stan (2003). „Dacă nu toate idealurile au fost/sunt şi idealuri pedagogice, chiar în condiţiile în care se probează prezenţa dimensiunii morale aferentă unui timp şi unui spaţiu de existenţă, ca *principiu teoretic primordial se acceptă întotdeauna că idealurile pedagogice trebuie să fie morale"* (Stan, p. 25). Categoriile înrudite lingvistic, pseudo-idealul, anti-idealul, contraidealul şi nonidealul, sunt, de asemenea, susceptibile de evaluare etică.

- *pe de altă parte, valoarea ca finalitate în sine, ca obiectiv de atins.* Este suficient să analizăm taxonomiile din domeniul afectiv, al căror obiect este stabilirea etapelor procesului de interiorizare a valorilor. Kratwohl denumeşte o treaptă a taxonomiei sale – „valorizare", iar explicitările pe care le realizează sunt raportate, în mod constant, la termenul de „valoare". Evident, noţiunea de *valoare* din acest context nu are aceeaşi sferă cu aceea din raportul anterior, valoarea-sursă pentru obiective. În primul caz, este vorba de valoare ca opţiune filosofică pentru o concepţie de viaţă, în acest caz, valoarea având un sens psiho-social, de standard de apreciere ce are în centru un element afectiv.

BCU IAŞI

### *III.5.2. Deontologia conținutului învățământului*

> *„... prima obligație este adevărul în legătură cu subiectele pe care le predă sau investighează. Nu este ușor să determini ce este adevărat. Adevărul este schimbător, dar schimbările nu sunt arbitrare."*
>
> (Shils, p. 48)

Etica profesiei didactice privește și abordarea curriculei, pe dimensiunile proiectării, transmiterii, ameliorării. *Întrevedem cerințe etice speciale ale adaptării conținuturilor, în funcție de vârsta elevilor, de abilități, tip de școală, obiect de învățământ.* Referindu-se la problematica elevilor înalt abilitați, Carmen Crețu (1997, p. 100) amintește de responsabilitatea morală a părinților și a sistemelor educative în raport cu excelența intelectuală.

Înainte de a sublinia elementele de ordin sociologic, care țin de fenomenele îndoctrinării și ale manipulării, este necesar să abordăm condiționarea etică a conținuturilor din punct de vedere pedagogic. *Cea mai simplă strategie pentru asigurarea parametrului etic al conținuturilor este respectul principiilor didactice, în măsură să asigure și respectul copilului, ca persoană.* Multe dintre programele și manualele actuale sunt departe de a concretiza principiul accesibilității cunoștințelor, principiul intuiției sau principiul legării teoriei de practică. Informațiile din documentele curriculare nu sunt inteligibile dacă nu sunt într-o cantitate optimă, în conformitate cu vârsta. Învățământul nostru este renumit pentru volumul mare de informație cu care „își dopează" sistematic elevii, informație insuficient transpoziționată, prelucrată pedagogic.

Exigențele de ordin etic, privitoare la construcția și transmiterea conținuturilor învățământului, nu sunt însă puține. Societatea, în general, are expectanțe foarte mari de la profesori, cu privire la specialitățile predate: profesorii trebuie să fie buni cunoscători ai domeniului, capabili de prelucrare cantitativă și

BCU "LUCIAN BLAGA" LIBRARY

calitativă adecvată a informaţiilor, menţinând echilibrul teoretic – practic, naţional – universal, disciplinar – inter şi transdisciplinar, formativ – informativ. Autorul francez Gilbert Longhi (2001) subliniază adecvarea discursului profesorului la nivelul intelectual al elevilor, fără ca acest lucru să însemne menţinerea în ignoranţă: „... educatorul nu trebuie să prezinte ştiinţa ca pe un obstacol de netrecut sau ignoranţa ca pe o stare iremediabilă" (p. 21). El va încuraja schimbul de idei în jurul cunoştinţelor transmise şi va forma spiritul critic al elevilor.

În calitate de premisă fundamentală a desfăşurării activităţii cu elevii, menţionăm că orice profesor trebuie să dispună de autoritate epistemică, adică *să posede cunoştinţe suficiente şi variate pentru a face faţă nevoii de cunoaştere a elevilor*. Dacă este precizat în regulamentul şcolii, profesorul va anunţa public modificările pe care le realizează în curriculă. În ţara noastră, programele sunt cele care indică temele mari de predat. Autoritatea educatorilor este limitată, dar posibilităţile de gestionare a conţinuturilor nu trebuie subestimate. Profesorii pot să introducă noi conţinuturi, pot să modifice conţinuturile existente deja, să opereze selecţii.

La capitolul „calitate a informaţiei", sunt de făcut referiri cu privire la atitudinea faţă de cunoaştere şi natura informaţiei de transmis. Profesorul trebuie să aibă permanent conştiinţa faptului că disciplinele şcolare sunt posesoare de valori. Falsificarea şi disimularea cunoaşterii sunt inacceptabile. Educatorul va transmite informaţii obiective, verificate, demonstrate, care ţin de obiectul său de studiu şi nu va face apologia preferinţelor sale. Operaţia de selecţie a conţinuturilor nu va fi realizată astfel încât educatorul să predea doar subiectele care îl interesează personal sau doar temele pe care le stăpâneşte mai bine. El „nu se va abate de la întrebările lor, nu va evita răspunsurile şi nu le va neutraliza curiozitatea prin folosirea banalităţilor, dogmelor, mitologiilor sau discursurilor reducţioniste, simplificatoare" (Longhi, 2001, p. 22). Ceea ce este relevant din punct de vedere etic ţine de precizarea problemelor semnificative cu privire la un aspect de conţinut, minimaliza-

rea sau încercarea de reducere a manipulării, îndoctrinării şi prezentării unilaterale a faptelor.

Edouard Shils (1997), în lucrarea *Academic Ethics*, face precizări în legătură cu obligaţiile universitarilor în calitate de posesori ai unor „adevăruri avansate, complexe şi demne de încredere". Autorul deschide discuţia asupra responsabilităţilor etice ale cadrelor didactice universitare, pornind de la sarcina lor fundamentală, achiziţia şi transmiterea cunoaşterii. „Profesorul nu poate evita total greşeala. Dar prima sa obligaţie este de a nu falsifica deliberat" (p. 12). Ca atitudini, sunt necesare onestitatea şi modestia în privinţa tratării subiectelor delicate şi refuzul dominării curentelor populare cu privire la ceea ce este de transmis. Educatorii sunt datori să aibă expectanţe mari de la studenţi, să nu-i considere din start ca fiind plictisiţi şi incapabili de înţelegere a subiectelor complexe. „... nu este obligaţia profesorului de a face pe plac studenţilor" (Shils, p. 54), de aici, ajungându-se la cursuri fără conţinut intelectual valoros. Din contră, ei trebuie să-i ajute să-şi extindă permanent cunoştinţele, pentru că „niciun profesor nu trebuie să-şi permită să meargă să predea ca şi cum cunoştinţele din domeniul său au rămas constante" (Shils, p. 50). Obligaţia lor este de a evolua cognitiv, de a revizui permanent conţinuturile, de a se informa cu privire la dezvoltările recente din domeniu.

Un aspect subtil, susceptibil de comentariu etic, ţine de *curriculum-ul ascuns* al şcolii, de valorile promovate latent, prin rutina zilnică. Michael Apple (*apud* Dean, Webb, 1996, p. 506) precizează elementele curriculum-ului ascuns. Acestea sunt: (1) mesajele sociale implicite prezente în conţinuturi; (2) normele şi valorile deduse din regulile, ritualurile structurii şcolii; (3) cunoaşterea care nu este inclusă în curriculum din mai multe motive (*„null curriculum"*): unele conţinuturi sunt excluse conştient (deoarece sunt controversate, nu există timp de predare sau resurse materiale), altele sunt excluse neintenţionat, deoarece educatorii nu sunt informaţi cu privire la ele.

Bogdan Ficeac (1998, pp. 43 – 45), în lucrarea *Tehnici de manipulare*, prezintă câteva finalităţi ale tuturor sistemelor

şcolare: cultivarea spiritului de subordonare faţă de autorităţi, inocularea brutală a simţului responsabilităţii, respectul unui program strict şi cultivarea spiritului de competiţie. Aceste finalităţi ne îndreptăţesc să situăm şcoala la nivelul „manipulărilor majore" din societate. Îndoctrinarea realizată de şcoală este implicită, susţinută de mecanismele intime ale învăţării (Cucoş, 2002, p. 415). Aceasta facilitează transmiterea experienţei culturale de la o generaţie la alta. *Orice predare este şi o îndoctrinare, întrucât obiectul predării este întotdeauna „pregătit" de alţii, care au reflectat asupra lui şi i-au dat o anumită formă.* Ca ipostaze ale îndoctrinării în învăţământ amintim (Cucoş, *apud* Reboul, p. 418):

- a preda o doctrină dăunătoare;
- a utiliza învăţământul pentru a propaga o doctrină partizană;
- a învăţa fără a înţelege ceea ce trebuie înţeles;
- a utiliza în predare argumentul autorităţii;
- a preda plecând de la prejudecăţi;
- a preda pornind de la o doctrină ca şi când aceasta ar fi singura posibilă;
- a preda ca ştiinţific ceea ce, de fapt, nu este;
- a nu preda decât fapte favorabile unei doctrine;
- a falsifica faptele pentru a etala o anumită doctrină;
- a selecţiona, în mod arbitrar, conţinutul unui program de studiu;
- a exalta în învăţământ o anumită valoare în detrimentul altora;
- a propaga ura prin învăţământ;
- a impune o credinţă prin violenţă.

Nu putem aloca un spaţiu larg destinat analizei acestor modalităţi de îndoctrinare, dar realizăm câteva observaţii globale. Astfel, unele dintre acestea sunt mai comune anumitor grupe de discipline, altele sunt mai generale (cum ar fi „a

utiliza în predare argumentul autorității"). Majoritatea sunt legate de predare, dar fără a uita condițiile predispozante întreținute și de elevi („a învăța fără a înțelege ceea ce trebuie înțeles"). Aceste metode privesc, deopotrivă, activitatea educatorilor și a conceptorilor curriculari. Unele dintre căile menționate nu au legătură directă cu oferta de predare, ci, mai degrabă, cu atmosfera întreținută în sala de clasă și în instituție („a propaga ura prin învățământ", „a impune o credință prin violență").

Curriculum-ul, respectiv oferta globală de învățare propusă elevilor, este unul dintre punctele „fierbinți" ale dezbaterilor asupra profesionalismului. Autonomia, criteriu de bază al profesiei, se exemplifică, pentru educatori, prin puterea lor de a propune și a interveni asupra obiectivelor și conținuturilor, componentele fundamentale ale curriculum-ului. Autorii Gill Helsby și Gary McCulloch (1996) condiționează profesionalismul cadrelor didactice de controlul asupra curriculum-ului. De fapt, profesionalismul se referă la drepturile și obligațiile de a determina propriile sarcini în munca din clasă. În afară de deontologia organizării și predării conținuturilor de către profesori, deosebit de interesante ar fi domeniile deontologiei conceptorilor curriculari, deontologiei tipurilor de curriculum, a proiectării globale și locale a curriculum-ului.

### *III.5.3. Deontologia evaluării*

Activitate educativă complexă, cu funcții de măsurare, apreciere și decizie, evaluarea include emiterea de judecăți de valoare, iar prin acest aspect, este susceptibilă de discuții etice. Evaluarea este o verigă cu rol de feed-back pentru întreaga activitate desfășurată cu elevii. Contextul evaluărilor școlare este terenul propice al atribuirilor de tot felul. Acordarea notelor este însoțită, implicit, de realizarea unor etichetări în termenii unei categorii intelectuale sau morale, echivalentă cu o „extrapolare abuzivă" (Monteil, 1997, p. 55).

Menţinerea unui sistem de notare bazat pe cifre, pentru majoritatea populaţiei şcolare, condiţionarea accesului în treptele superioare, pe baza evaluărilor curente sau finale şi desfăşurarea lecţiilor, mai ales în raport cu „catalogul", decât cu elevul, sunt argumente în sprijinul ideii că sistemul educativ românesc se vrea a fi justiţiar şi clasificator.

Activitatea de notare are repercusiuni morale asupra elevilor, la orice vârstă. Referindu-ne la cazul elevilor de vârstă mică, aceştia privesc nota drept o măsură a afecţiunii, iar o notă mică echivalează cu pierderea iubirii adultului. Citim, printre rânduri, condiţiile precizate de V. Pavelcu (1968), pentru un bun examinator:

- *empatia*, respectiv capacitatea de a se transpune în situaţia ascultătorului, astfel încât profesorul să cunoască ceea ce ştie şi ceea ce nu ştie elevul, ceea ce-l interesează şi ceea ce nu-l interesează pe elev;
- *stabilitatea emoţională*, care face ca procesul evaluării „să fie univoc ca semnificaţie şi atitudine, adică să se menţină în limitele unui echilibru psihologic şi moral" (p. 78);
- *cunoaşterea noţiunilor psihopedagogice referitoare la teoria evaluării,* care subliniază, încă o dată, parcurgerea temeinică a disciplinelor din cadrul programelor de formare iniţială şi continuă a profesorilor;
- *aptitudinea de a face deosebirea între tipurile de întrebări* (întrebări de control şi întrebări euristice).

Practicile evaluării sunt foarte sensibile din punct de vedere etic. Majoritatea educatorilor întâmpină dificultăţi în acordarea notelor, din cauza numeroaselor variabile ce intervin în acest proces. Surprindem, în cele ce urmează, câteva dintre interogaţiile etice asupra evaluării:

- Sunt notele acordate prea mari? Este etic să pun doar note mari?
- Câte note trebuie acordate pe semestru pentru a avea o imagine globală asupra muncii elevului? Este corect ca un

elev să aibă patru – cinci note, iar altul, doar două? Cui ofer şansă la mărirea notei şi când?

- Sunt echivalente notele de cinci în clasele la care predau? O notă de cinci dintr-o clasă înseamnă acelaşi lucru în clasa paralelă?

- Cum pot să evit să ţin cont de profilul şi haloul clasei atunci când acord note? Notele mele sunt oare echivalente cu notele altor profesori?

- Cum să evit discriminările de gen (masculin – feminin) în acordarea notelor? Dar discriminarea în funcţie de mediul de proveniență al copilului?

- Este îndreptățit să notez şi atitudinile, motivaţiile, interesul sau doar simpla achiziţie cognitivă?

- Cum acord note copiilor cu cerinţe speciale (copiilor cu dificultăţi de învăţare sau copiilor înalt abilitaţi)?

- Cum îmi stabilesc cotele de indulgenţă sau exigenţă?

- Ţin cont sau nu de frecvenţa la cursuri? Este acesta un criteriu riguros sau un mijloc de cultivare a superficialităţii?

- Restanţele şi măririle să fie mai dificile?

- Ce se întâmplă dacă prea mulţi elevi au aceeaşi notă?

- Cum să contracarez „vânătoarea" notelor?

- Cum împac statutul de educator cu cel de evaluator? Cum să aduc la cunoştinţă elevilor greşelile fără a-i răni?

Multe răspunsuri la întrebările de mai sus au fost formulate de teoreticienii evaluării, modalităţile indicate de ei fiind relevante şi din punct de vedere etic. De exemplu, putem să limităm destul de mult subiectivismul în notare (ca factor esenţial în apariţia dilemelor etice legate de evaluare), prin urmarea activităţilor enumerate mai jos:

- luarea măsurilor de precauţie pentru limitarea efectelor halo, contrast, ordine, Pygmalion etc., prin asigurarea anonimatului lucrărilor, utilizarea evaluatorilor externi, corectarea de mai multe ori, utilizarea baremelor (un aspect pe care

se insistă foarte mult în literatura occidentală este cel al confidenţialităţii produselor evaluării);

- evitarea aplicării unilaterale a unei metode de evaluare, stabilirea unui echilibru între probele orale, scrise şi practice, între probele tradiţionale şi complementare, pentru a da fiecărui elev şansa exprimării în registrul care-l avantajează;
- precizarea clară a criteriilor de notare, explicarea notelor obţinute;
- construcţia probelor de evaluare conform normelor ştiinţifice (validitate, fidelitate etc.);
- stabilirea unor politici instituţionale clare legate de conduitele infracţionale ale profesorului (luare de mită) şi ale elevului (copiat, suflat).

Şi evaluatorii şi evaluaţii comentează modul de acordare a notelor şi a calificativelor. Dincolo de notele prea mici sau prea mari, meritate sau nemeritate, *este foarte important sentimentul cu care rămâne elevul în urma procesului notării, sentiment determinat de atitudinea etică a educatorului faţă de evaluare.* Argumentarea modului de acordare a notelor, prin prezentarea unor criterii clare, inteligibile, împărtăşite de elevi, aplicarea lor justă şi interiorizarea principiilor notării de către elevi sunt esenţiale.

Deontologia evaluării este un domeniu larg, cu ramificaţii, cum ar fi: deontologia evaluărilor naţionale, deontologia evaluării în domeniul real, uman, tehnologic, artistic, religios, deontologia probelor orale, scrise, practice. Pe plan mondial, există preocupări foarte consistente cu privire la deontologia evaluării, datorită mizelor şi consecinţelor acestui proces în plan individual şi social. În 1996, în Franţa, a fost elaborată *Carta examinatorilor*, care conţine precizări exacte cu privire la condiţiile de acces în sala de examen, conţinutul probelor, durata lor, aşteptările examinatorului şi ale examinatului, regulile de interviu, informarea candidaţilor cu privire la proba de aplicat. Acest document trimite la trei mari domenii ale evaluării: „domeniul de expresie", „domeniul de analiză şi re-

flexie" şi „domeniul de utilizare a cunoştinţelor". Iată câteva aspecte succinte din conţinutul Cartei, poziţionate clar din punct de vedere etic:

*„Principiile notării: (1) Utilizarea întregii scări de notare ţinând cont în mod echilibrat de cele trei domenii de competenţă; (2) Accentuarea elementelor de reuşită, mai degrabă decât penalizarea carenţelor; (3) Valorizarea culturii personale a candidatului."*

*„Examinatorul va adopta o atitudine de ascultare binevoitoare a candidatului pe tot parcursul probei, respectând condiţiile regulamentare de desfăşurare; asigurarea justeţii evaluării presupune ca toţi candidaţii să fie plasaţi în condiţii echivalente."*

*„...nicio judecată de valoare nu va fi manifestată cu privire la prestaţia candidatului şi calitatea învăţământului urmat."*

Jean Vogler (2000) prezintă, în lucrarea sa *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, un „cod deontologic pentru teste în educaţie", elaborat în S.U.A. de către un comitet mixt creat sub egida *American Educational Research Association, American Psychological Association şi National Council of Measurement in Education*. Acesta este limitat la testele folosite în domeniul educaţiei, aplicându-se doar testelor construite de profesionişti, nu şi probelor elaborate de profesor. Domeniile codului sunt „conceperea şi alegerea testelor", „interpretarea scorurilor", „asigurarea echităţii" şi „informarea persoanelor testate". Fiecare domeniu este detaliat în „reguli pentru conceptorii profesionişti" şi „reguli pentru utilizatorii de teste". Aceste instrumente au rolul de a oferi ghidări examinatorilor şi examinaţilor, crescând încrederea publicului în procesul de evaluare. Nu există elev care să nu fi fost nemulţumit, măcar o dată, de modul în care a fost evaluat. Cel puţin la evaluările importante, sumative, cum sunt: bacalaureatul şi admiterile, relativismul în evaluare trebuie prevenit.

„Cineva care nu este un bun profesor *nu poate fi* şi bun examinator, întrucât contraindicaţiile sunt mai ales de ordin

*structural.* Un bun profesor însă *poate* şi *trebuie* să fie şi un bun examinator; *trebuie,* fiindcă aprecierea obiectivă a cunoştinţelor intră în obligaţiile sale de profesor şi educator, şi *poate* deveni, fiindcă dobândirea acestei calităţi este în funcţie mai ales de *informaţie* şi *experienţă*; nefiind structurală, această calitate se poate forma prin efort de voinţă, răbdare, autocontrol, exerciţiu şi deprindere; efort, prin excelenţă de a depăşi limitele subiectivităţii." (Pavelcu, 1968, pp. 139 – 140)

Aşa încheia un paragraf marele psiholog ieşean, în lucrarea *Principii de docimologie,* lucrare pe care o considerăm lectură obligatorie pentru toţi educatorii. Deplângând „condamnarea morală a notei", Pavelcu apreciază competenţa evaluativă în calitate de componentă obligatorie a competenţei profesionale. *Nu eşti complet, ca profesor, dacă nu eşti şi un bun examinator.* Numeroşi profesori îşi rafinează mai ales cunoştinţele de specialitate şi metodele de predare, lăsând, într-un con de umbră, evaluarea. Din acest motiv, evaluatorii buni sunt cu atât mai rari, dar şi mai preţioşi. De prea puţine ori, educatorii sunt avertizaţi şi chiar îndrumaţi în scopul formării capacităţii de evaluare. Practica pedagogică (realizată în sistemul de formare iniţială) şi lecţiile demonstrative pe care le susţin pentru a lua gradele didactice sunt, de obicei, concentrate pe activităţile de predare şi recapitulare, mai puţin pe evaluare. Adăugând şi „bâlbâielile" reformei evaluării, înţelegem ezitările profesorilor în acordarea notelor, generând în ochii publicului un adevărat haos. *Concluzionăm spunând că formarea unei veritabile „culturi evaluative" a cadrelor didactice este un obiectiv profesional important, deloc de neglijat în raport cu celelalte, dar acesta nu poate fi realizat decât prin susţinerea cu măsuri coerente luate în plan naţional pentru reformarea sistemului evaluativ.*

### *III.5.4. Deontologia relaţiilor pedagogice*

Relaţiile pedagogice desemnează o realitate mai amplă decât relaţia între profesor şi elevi. De aceea, palierele noastre

de analiză vor include şi relaţiile între cadrele didactice, relaţiile între elevi (elev – elev, elev – grup), relaţiile între liderii instituţiei şcolare şi cadrele didactice, relaţiile şcoală – părinţi, relaţiile şcolii cu alte instituţii (instituţii locale, mass-media, biserica etc.).

### *A. Relaţiile între educatori*

*Cultura profesională puternică, ca ansamblu de valori, norme, credinţe ale cadrelor didactice are ca nucleu relaţiile pozitive, implicând colaborarea, sprijinul, suportul.* Există mai multe concepte care teoretizează relaţiile de sprijin între educatori, iar până la un punct, le putem considera interşanjabile. Cele mai vehiculate sunt cooperarea, colegialitatea şi colaborarea. Le vom analiza pe rând, încercând să prezentăm asemănările şi diferenţele dintre ele.

În general, *cooperarea* implică decentrarea cognitivă şi intelectuală, reciprocitatea şi schimbul. Jean Piaget a văzut în cooperare strategia ce trebuie utilizată pentru interiorizarea valorilor şi normelor morale, strategia care conduce la autonomia morală a fiinţei umane. Cooperarea, ca atitudine a profesionalismului didactic, poate fi definită drept *relaţie în care doi sau mai mulţi educatori îşi concentrează acţiunile în vederea rezolvării unei probleme, în beneficiul comunităţii şcolare ca întreg, dar respectând, în acelaşi timp, principiul interesului superior al copiilor.* Atmosfera de cooperare implică anularea diferenţelor de statut între participanţi, libertatea de a-şi exprima fiecare ideile, alocarea justă a drepturilor şi responsabilităţilor, precum şi construcţia în comun a soluţiei.

*Colegialitatea* este o noţiune care a făcut deja carieră în literatura occidentală. Aceasta poate fi înţeleasă ca principiu al schimbării în şcoală. „Colegialitatea a devenit rapid una din noile ortodoxii ale schimbării educaţionale şi ale îmbunătăţirii şcolii. [...] Ea formează o platformă politică semnificativă pentru restructurarea şcolilor. [...] Pentru mulţi reformatori şi administratori, colegialitatea a devenit cheia schimbării" (Andy Hargreaves, *apud* Fielding, 1999, p. 3). Hargreaves apreciază

că, de multe ori, noţiunea de „colegialitate" este utilizată simplist pentru a desemna profesorii care lucrează împreună. Dar colegialitatea poate îmbrăca multe forme, câte scopuri şi interese există în mediul şcolar. Forma culturii profesionale a cadrului didactic se materializează în relaţiile dintre el şi colegii lui. Potrivit teoriei lui Hargreaves (Fielding, 1999, pp. 7 – 8), există cinci forme principale ale culturii profesorului, relevante pentru a explica noţiunile „colegialităţii" şi „colaborării". Întâlnim *culturi individualiste*, în care profesorii sunt izolaţi unii de alţii, şi acesta este, mai ales, cazul desfăşurării activităţilor didactice; fiecare cadru didactic este „stăpân" al teritoriului disciplinei sale, rareori, existând relaţii sistematice de forma „team-teaching". Individualismul este cultura predominantă, care îşi pune amprenta asupra celorlalte.

*Culturile colaborative*, construite pe atributele deschiderii, încrederii şi sprijinului între colegi se manifestă în cadrul muncii pentru proiecte, dar cu o oarecare inerţie în constituirea grupurilor şi efectuarea sarcinilor specifice, datorită obişnuinţei de a lucra separat.

*Culturile balcanizate* (ale grupurilor concurând pentru putere, status şi resurse, depinzând de loialităţi şi de organizarea pe departamente) sunt prezente, mai ales, la nivel informal, implicit şi temporar, cu anumite momente de presiune în perioade „optime". Jocul politic de culise, fenomen normal şi care există în orice instituţie, afectează mai puţin poziţiile didactice şi, mai ales, fixarea ierarhiilor administrative.

*Culturile colegialităţii construite*, axate pe controlul activităţilor pe baza instrumentelor manageriale şi ale regulamentelor administrative, ţin de un anumit protocol formal care se cere respectat în relaţiile colegiale şi în relaţia cu studenţii.

*Cultura mozaicului mişcător*, specifică organizaţiei postmoderne, corespunde, credem, regimului ad-hocraţiei pe care l-a profeţit Toffler.

Putem contura tipuri de colegialitate în funcţie de profesie. O caracteristică a colegialităţii educatorilor este de a fi incluzivă, cuprinzătoare, făcând apel la persoane din afara in-

stituției școlare care să susțină eforturile educative. Colegialitatea ca virtute profesională implică o atitudine reciproc pozitivă, o dispoziție de sprijin și cooperare între profesioniștii domeniului. Ea mai poate fi înțeleasă și ca ansamblu de drepturi și obligații față de colegi. Craig Ihara, autorul lucrării *Collegiality as a Professional Virtue* (1988), comentează aspectul „nebulos" și „fantomatic" al noțiunii de „colegialitate", care este puțin înțeleasă și care este asociată, adesea, cu protejarea intereselor unui grup (Fielding, 1999, p. 14). Pentru Judith Warren Little „termenul *«colegialitate»* a rămas amorf conceptual și ideologic optimist" (Fielding, 1999, p. 3). Autoarea numește patru tipuri de interacțiune care pot fi numite colegiale: (a) discuții frecvente, concrete și precise despre practica predării; (b) observații frecvente cu privire la activitățile desfășurate; (c) planificarea, conceperea și evaluarea împreună a materialelor didactice; (d) organizarea de lecții predate în echipă.

Un alt concept utilizat pentru a descrie natura relațiilor dintre educatori este „colaborarea". Departe de a fi sinonimă colegialității, colaborarea este privită ca formă plurală a individualismului, pentru că este înrădăcinată în interese proprii. Ceilalți sunt considerați surse de informații și mijloc al obținerii de foloase. Prin contrast, colegialitatea înseamnă altruism, valori și idealuri comune. Autorii americani Malcolm Waters (1989, 1990, 1993) și David Sciulli (1990) au subliniat importanța egalității profesionale în instituțiile colegiale (Fielding, 1999, p. 14). Urmând acest raționament, precizează autorii, școlile nu au cum să promoveze colegialitatea, întrucât sunt, preponderent, organizații birocratice, axate pe distribuția verticală a rolurilor; în timp ce colegialitatea presupune egalitate, birocrația și colegialitatea sunt incompatibile.

Kent Peterson (1987) utilizează o accepțiune foarte largă a noțiunii de „colaborare", numind următoarele trăsături comune ale culturilor colaborative:

- timp pentru a lucra împreună la proiecte semnificative sau probleme instituționale;

- valorizarea şi împărtăşirea expertizei de către membrii organizaţiei;
- dezvoltarea grijii *(caring)* pentru staff şi elevi;
- construirea unor norme puternice ale colegialităţii şi cooperării;
- angajamentul în rezolvarea problemelor practicii şi îmbunătăţirea instrucţiei;
- crearea şi menţinerea de legături cu asociaţiile profesionale şi cu educatorii care împărtăşesc aceleaşi ideologii.

Prin urmare, dezvoltarea unei culturi colaborative este un proces de durată, care include stabilirea de relaţii intra- şi interinstituţionale între educatori, pe baza aderării la valori şi norme comune de organizare a activităţilor şcolare.

Eduard Shils (1997) identifică în contextul muncii universitare atât „obligaţii ale cadrelor didactice faţă de colegi", cât şi „obligaţii asupra generaţiilor de profesori" (pp. 60 – 74). *Obligaţiile faţă de colegi* privesc cultivarea unor relaţii de prietenie profesională cu educatorii din acelaşi departament şi din alte instituţii (relaţii care să facă posibilă munca în comun la conţinutul cursurilor, reciprocitatea informaţiilor), evitarea „ieşirilor" temperamentale în public, evitarea discreditărilor colegilor. În niciun caz, şeful catedrei nu trebuie să dea impresia că este în fruntea unei „clici". *Obligaţiile asupra generaţiilor de profesori* vizează necesitatea eterogenităţii vârstelor, cu toate implicaţiile şi responsabilităţile aferente. „Niciun departament academic, numai dacă doreşte să-şi termine existenţa sau să sufere de discontinuitate, nu-şi va permite să aibă majoritatea membrilor de aproximativ aceeaşi vârstă." (Shils, p. 61) Diferenţele de vârstă nu trebuie să ofere prilejul manifestării unor puncte de vedere ireconciliabile cu privire la materia de predat. Atitudinea pe care o recomandă autorul este „solidaritatea intelectuală flexibilă", consensul şi respectul reciproc în stabilirea standardelor de conţinut. Seniorii, membrii mai înaintaţi în vârstă ai catedrelor, sunt cei care au responsa-

bilitatea integrării membrilor tineri, prin crearea unor contexte favorizante pentru dezvoltarea personalității fiecăruia.

Gilbert Longhi (2001) se referă, de asemenea, în codul său deontologic, la relațiile între colegi, precizând (p. 24): educatorul nu poate să conteste valoarea colegilor săi și să răspândească vorbe care să-i prejudicieze pe aceștia; el nu va comenta calitatea prestațiilor colegilor, nu va utiliza materiale și documente construite de alt profesor fără a-i cere permisiunea, nu va ține lecții plagiate. Profesorii au datoria ca în fața elevilor să adopte puncte de vedere conciliatoare în legătură cu subiectele controversate.

***B. Relațiile între liderii instituției școlare și educatori***

*Liderii organizației joacă un rol esențial în imprimarea unui sens culturii etice a organizației. Leadership-ul creează și oferă, indiscutabil, valori.* Conducerea în spiritul valorilor morale începe cu lideri morali. A fi lider nu înseamnă doar a urma reguli. Responsabilitatea liderilor este multidimensională, fundamentată atât pe expertiza tehnică, cât și pe integritatea umană. Zi de zi, liderii oferă mesaje simbolice angajaților cu privire la valorile organizației, cum ar fi: dreptatea, echitatea, egalitatea de șanse. Iar angajații vor multiplica etica liderilor în propriile acțiuni. Dacă mesajul liderului nu are o clară poziționare etică, subalternii vor acționa în consecință. Promovarea integrității instituționale este una dintre cele mai importante funcții ale liderilor.

Având obligații instituționale diverse, ei nu acordă întotdeauna atenție dimensiunilor morale ale problemelor. Există o bogată literatură care susține abuzul șefului asupra subordonaților. Hornstein și colaboratorii (Blase, 2002, p. 676) au elaborat teoria „lipsei de respect a șefului", subliniind diferențele între un șef centrat pe sarcină și un șef lipsit de respect. Autorii au demonstrat că lipsa de respect este întotdeauna nepotrivită, indiferent de circumstanțele din organizație, pentru că încalcă demnitatea persoanei și afectează negativ trăsăturile de personalitate. „Lipsa de respect abuzivă", concept introdus de

Hornstein, este alcătuită din opt dimensiuni comportamentale: minciună, coerciţie, constrângere, egoism, favoritism, cruzime, lipsă de recunoştinţă, zeificare. Şefii sunt mai frecvent abuzatori decât colegi; numeroase studii identifică şefii ca angajându-se în conduite abuzive între 54% şi 90% din timp (Bjorkvist *et al.*, 1994; Einarsen şi Skogstad, 1996; Hornstein, 1996; Namie, 2000; *apud* Blase, 2002). Bărbaţii-şefi şi femeile-şefe sunt, în egală măsură, implicaţi în comportamente abuzive, deşi bărbaţii manifestă mai multe comportamente „explozive" decât femeile.

Directorii şcolilor nu trebuie să se comporte responsabil doar ei înşişi, ci şi să aibă în vedere construirea unor „instituţii etice". Ei exercită o puternică influenţă asupra culturii organizaţiei. Adevăraţii lideri nu lucrează doar în vederea obţinerii prosperităţii materiale a colectivului, ci şi în direcţia creării de sensuri etice. Starrat (1997) precizează că o conştiinţă etică deplină va conţine temele grijii, dreptăţii şi reflexivităţii. Kidder şi colaboratorii lui (1996, pp. 16 – 20) au furnizat un cadru de bază care poate fi adoptat de către lideri în luarea deciziilor etice:

- *Testul în faţa legii:* dacă există legi în privinţa problemei tale, a te supune lor este cea mai bună alegere pe termen lung.
- *Testul apariţiei pe prima pagină a ziarului:* dacă decizia pe care eşti pe cale să o iei va fi mâine pe prima pagină a ziarului local, te vei simţi mândru sau ruşinat?
- *Testul autorităţii morale:* dacă o persoană cu caracter puternic moral ar fi prezentă, ce alegere ar face?
- *Testul curajului:* majoritatea oamenilor au reacţii fiziologice negative atunci când sunt pe cale să ia decizii greşite moral. Ai încredere în semnalele corpului tău!
- *Testul Golden Rule,* al legii de bază a creştinismului: „Comportă-te cu alţii aşa cum ai vrea să se comporte ei cu tine!"
- *Testul binelui colectiv:* acţionează astfel încât să rezulte efecte pozitive pentru un număr mare de oameni.
- *Testul legii,* al imperativului categoric kantian: „Trebuie să-ţi faci datoria", „Trebuie să alegi binele".

În timp, s-au conturat o serie de strategii prin care managerii/directorii pot crea şi menţine un climatul etic favorabil în şcoală, şi anume:

1. oferindu-se pe ei înşişi drept modele, comportându-se, în primul rând, ei aşa cum aşteaptă de la personalul lor;

2. recompensând adecvat conduitele, oferind criterii oneste pentru selecţia şi demiterea personalului;

3. fiind atenţi la climatul organizaţional şi comunicând comportamentele dezirabile pe cât mai multe căi posibil;

4. iniţiind training-uri pentru a clarifica activităţile care sprijină tipul de climat adecvat organizaţiei, sprijinind scopurile organizaţiei.

Liderul este cel care se implică direct în activitatea de elaborare a codului etic, urmărind în timp respectarea lui.

### *C. Relaţia şcoală – comunitate*

Specifică muncii educatorului este *heteronomia ocupaţională*, respectiv, lucrul autorizat, deschis şi colaborativ cu alţi parteneri din comunitatea lărgită, fără ca asta să însemne o „trădare a experienţei, pregătirii şi expertizei profesorilor" (Fielding, 1999, p. 28). Autoarea Patricia Ehrensal (2003, p. 145), în articolul *The Three Faces of Power*, sintetizează trei mari roluri ale autorităţii şcolare în societatea americană: rolul de agent al statului, rolul custodial şi rolul tutelar. Abilitatea directorului de a se mişca printre cele trei roluri potenţează puterea pe care şcolile o au asupra elevilor. *Rolul de agent al statului* provine din contractul de angajare, care conferă profesorilor autoritate asupra elevilor, dincolo de consimţământul părinţilor. Statul le conferă acest privilegiu în baza statutului profesional, dobândit prin parcurgerea mai multor trepte ale formării. Profesorii, în baza autorităţii de care se bucură, determină care sunt cele mai bune mijloace pentru a desfăşura munca de educaţie. În calitate de agenţi ai statului, şcolile adoptă măsuri care să restrângă drepturile elevilor, sub motivaţia menţinerii ordinii, disciplinei şi securităţii (de exemplu,

„politicile de toleranţă zero"); ca revers al medaliei, profesorii sunt răspunzători de performanţele elevilor.

*Rolul custodial* se referă la puterea de a instaura ordinea şi disciplina în mediul şcolar şi de a supraveghea elevii prin metode aparte, care, în alte contexte, nu ar fi posibil de utilizat. Justificarea acestui rol vine din faptul că elevii petrec foarte mult timp în instituţiile educative. Custodia permite un grad de control care nu poate fi exercitat asupra adulţilor liberi. Mai mult, prin rolul custodial, şcoala poate determina natura drepturilor constituţionale potrivite copiilor din şcolile publice, fapt care nu era posibil prin rolul de agent al statului. Rolul custodial este invocat atunci când autorităţile şcolare întâmpină rezistenţă din partea elevilor, pe probleme de disciplină.

*Prin rolul tutelar*, şcolile sunt investite cu puterea şi datoria de a inculca obiceiuri şi maniere civilizate, valori, convingeri, credinţe, asemenea părinţilor. De fapt, şi şcoala, şi părinţii au misiunea comună de a contribui la dezvoltarea personalităţii copiilor.

### *D. Relaţia educator – elev*

Discursul pedagogic, în general, dar şi discursul asupra personalităţii cadrului didactic, se caracterizează prin tendinţa spre normativ şi idealism. Puţine lucrări pun în discuţie aspectele disonante, erorile pe care le fac profesorii în munca lor. Cel mai adesea, este prezentat doar portretul pozitiv, respectiv „cum ar trebui să fie", fără a insista asupra a „cum se comportă de fapt". Educatorii sunt ilustraţi prin intermediul unor liste exhaustive de calităţi, cum ar fi: sociabilitatea, abilităţile de comunicare, corectitudinea etc. Practica educativă confirmă existenţa a numeroase situaţii în care educatorii nu fac dovada acelor atribute superlative, ci dimpotrivă. De multe ori, auzim vorbindu-se despre învăţători şi profesori care „nu au ce căuta în şcoală" din cauza faptului că „îşi pierd controlul", fiind bănuiţi de copii şi părinţi ca având diverse tulburări psihice.

În capitolul I, am utilizat conceptul de „didactogenie", definit ca efect negativ al acţiunilor întreprinse de profesor

asupra elevilor, respectiv „traumele, leziunile sau tulburările provocate de acțiunea celor care fac educație" (Poenaru, Sava, 1998, p. 31). Greșelile profesionale se cer analizate în context, fiind, de multe ori, subtile și poate greu de dovedit. Nu putem să aplicăm șabloane în identificarea lor, dar unele reacții au devenit atât de cunoscute, încât fac parte din folclorul pedagogic. Recunoaștem câteva expresii, utilizate de profesori ca judecăți de valoare negative asupra elevilor: „Nu ești în stare de nimic!", „Ai un cap ca de varză!", „Așa cum e familia, așa ești și tu!", „Nu o să se aleagă nimic de tine...", „Vai de capul tău, n-ai știut și n-o să știi niciodată nimic ...", „Mă, da prost mai ești! Cred că asta e trăsătură de familie.", „Ia uitați-vă în ce hal se prezintă colegul vostru!", „Prost ai fost și prost rămâi!". În unele circumstanțe, aceste comportamente pot da naștere didactogeniilor. Romeo Poenaru și Florin Sava (1998), citându-l pe medicul Mihai Peteanu, insistă, în lucrarea *Didactogenia în școală*, asupra posibilității apariției unor tulburări ale elevilor, cum ar fi: nevroza, mutismul electiv, din cauza greșelilor repetate ale profesorilor. Printre conduitele de evitat și posibilele surse ale didactogeniilor, se numără tratarea elevilor cu dispreț, cu aroganță, absența sau diminuarea controlului asupra propriilor vorbe și acțiuni, exagerarea unor greșeli făcute de elevi, ignoranța cadrului didactic cu privire la particularitățile psihosociale ale vârstei. Factori de mare importanță sunt concepția despre lume și viață a cadrului didactic, stabilitatea sa emoțională, într-un cuvânt, mentalitatea. Unui educator i se cere capacitate empatică, flexibilitate, dispoziție spre umor constructiv (Poenaru, Sava, 1998, p. 40). Iată câteva sugestii pentru profesori, venite din partea specialiștilor în igiena mentală (Blair, Jones, Simpson, Frick, *apud* Poenaru, Sava, 1998):

✓ Lasă frustrările la ușă! Nu se discută probleme apăsătoare din familie la școală!

✓ Acordă-ți timp pentru relaxare, recreere! Iritarea, nemulțumirea sunt, de multe ori, efectul oboselii fizice și intelectuale pe care o traversăm.

✓ Acordă atenţie sporită comportamentului în faţa elevilor! Fii atent la tonul utilizat! Managementul propriei emoţii este esenţial!

✓ Acceptă diversitatea de opinii şi utilizeaz-o constructiv!

✓ Ţine cont că un anumit grad de agresivitate din partea elevilor este absolut firesc, este caracteristic vârstei! Devierile comportamentale ale elevilor nu sunt un atac personal.

✓ Dezvoltă o filosofie de viaţă sănătoasă!

✓ Accentuează, mai degrabă, succesele elevilor, decât eşecurile!

Perspectiva deontologică asupra relaţiei profesor – elev susţine limitarea relaţiilor la subiectele care au legătură cu studiul. Educatorul nu se va implica decât în problemele care-i privesc direct profesia, nu va decide în locul autorităţilor, nu va cere şi nu va face confidenţe elevilor, nu îi va favoriza în apreciere pe cei care, din varii motive, îi sunt mai apropiaţi. Va fi discret şi va păstra secretul absolut în legătură cu informaţiile pe care le deţine de la elev (Longhi, 2001, p. 25).

Alte studii cu privire la natura relaţiilor profesor – elev vorbesc despre strategiile de sancţionare pozitivă (lauda, recompensa[4]) sau negativă (utilizarea pedepselor, menţinerea disciplinei), practicile abuzive, violenţa profesorului şi chiar fenomenul hărţuirii sexuale, ca extremă.

---

[4] În *Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar*, se stipulează: *Secţiunea a 5-a, Recompensarea elevilor* cuprinde următoarele distincţii (art. 105): a) evidenţiere în faţa colegilor clasei; b) evidenţiere de către director în faţa colegilor de şcoală sau în faţa consiliului profesoral; c) comunicare verbală sau scrisă adresată părinţilor, cu menţiunea faptelor deosebite pentru care este evidenţiat; d) burse de merit, de studiu sau alte recompense materiale acordate de stat, de agenţi economici sau de sponsori; e) premii, diplome, medalii; f) recomandare pentru trimiterea, cu prioritate, în excursii sau tabere de profil în ţară şi în străinătate; g) premiul de onoare al unităţii de învăţământ.

*Secţiunea a 6-a, Sancţiunile* care se pot aplica elevilor – art. 108: a) observaţia individuală; b) mustrarea în faţa clasei şi/sau în faţa consiliului clasei/ consiliului profesoral; c) mustrarea scrisă; d) retragerea temporară sau definitivă a bursei; e) eliminarea de la cursuri pe o perioadă de 3 – 5 zile; f) mutarea disciplinară la o clasă paralelă; g) preavizul de exmatriculare; h) exmatricularea.

*Problema autorității educatorilor este firul roşu al tuturor tipurilor de cod, fie ele coduri de conduită sau deontologice. Atât în enumerarea valorilor, principiilor şi responsabilităţilor profesionale, cât şi în formularea regulilor de comportament într-o instituţie, stabilirea unor limitări pentru relaţia profesor – elev este esenţială.* Codurile etice, prin stabilirea unui cadru legitim de manifestare a profesiei didactice, prezintă, tacit sau explicit, topicile autorității şi puterii în instituţia şcolară. Toate tipurile de putere detaliate în literatura de specialitate (puterea de expert, puterea de informaţie, puterea de coerciţie, puterea de recompensă, puterea de referinţă şi puterea legitimă – cf. Fortin, 2001) antrenează discuţii cu privire la profilul moral al educatorului.

Educaţia implică un raport necesar de autoritate. „Imaginea unui profesor fără autoritate şi incapabil de a-şi impune autoritatea în cadrul grupurilor de copii şi adolescenţi nu poate decât să întărească imaginea negativă a unei profesii atât de slab remunerate şi atât de puţin specializate încât chiar şi non-profesioniştii pot s-o exercite." (Estrela, 1994, p. 111) În plus, autoritatea şi sancţiunile şcolii anticipează legile sociale, sistemul penal al societăţii adulte. „Oricare ar fi natura fundamentelor sistemului disciplinar admis de fiecare profesor, este indubitabil că el exercită o funcţie de inculcare normativă, devenind într-un fel transmiţătorul unei etici, al unei morale şi al unei axiologii care face parte din programul explicit şi implicit al şcolii." (Estrela, 1994, p. 104)

Autoritatea este o „relaţie cu trei termeni între un purtător, un subiect şi un domeniu" (Bochenski, 1992, p. 22), putând lua formele autorității epistemice sau deontice. Ambele forme sunt relevante pentru relaţia profesor – elev şi pentru dimensiunea sa etică. Autoritatea epistemică se referă la ascendentul pe care îl are purtătorul asupra subiectului în ceea ce priveşte cunoştinţele. *„P este o autoritate epistemică pentru S în domeniul D, atunci şi numai atunci când probabilitatea fiecărei propoziţii care ţine de domeniul D – raportată la nivelul său de cunoaştere – creşte prin comunicarea acestei*

*propoziții"* (Bochensky, 1992, p. 59). Profesorul exercită asupra elevilor autoritate epistemică, dovedită prin cunoștințele pe care le transmite, zi de zi, acestora. Mult mai greu se construiește cea de-a doua formă a autorității, autoritatea deontică. În general, aceasta desemnează capacitatea de a influența comportamentul pe baza unor argumente oferite și a unor directive emise. *„P este o autoritate deontică pentru S în domeniul D, atunci și numai atunci când există un scop O de un anume tip, astfel încât: (1) S dorește ca O să fie realizat; (2) S crede că executarea tuturor directivelor care-i sunt comunicate de către P sub forma aserțiunii și care țin de domeniul D reprezintă o condiție necesară a acestei realizări"* (Bochensky, pp. 83 – 84). Formele autorității deontice sunt: autoritatea de sancționare și autoritatea de solidaritate. „O autoritate deontică este o autoritate de sancționare, atunci și numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului și ale subiectului diferă și când (2) corelația dintre acțiunea și obiectivul transcendental subiectului a fost creată de voința purtătorului" (p. 105). În acest caz, cadrul didactic exercită presiuni, constrângeri, pentru ca voia sa să fie împlinită, neținând cont de voința elevului. În schimb, autoritatea de solidaritate antrenează libertatea elevului și disciplina liber-consimțită în fața regulilor. „O autoritate deontică este o autoritate de solidaritate, atunci și numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului și ale subiectului sunt identice și când (2) corelația dintre acțiunea și obiectivul transcendental subiectului este independentă de voința purtătorului" (p. 107). Autoritatea deontică de sancționare ar trebui să se facă simțită mai ales în situațiile conflictuale, fără a se transforma într-o permanentă sursă de modelare a comportamentului. Ambele forme ale autorității deontice sunt întâlnite în contexte didactice. Foarte importantă este, însă, dozarea proporțiilor și utilizarea lor în complementaritate.

Modurile concrete de exercitare a autorității în școală sunt de puțin timp studiate. Cele mai „directe" sunt sancțiunile, pedepsele. Le supunem atenției, deoarece constituie practici frecvente în școală, chiar dacă nemărturisite. „A nu

studia sancţiunile şi pedepsele înseamnă a ignora un capitol important al implicitului vieţii şcolare." (Bernard Douet, 1987) A nu se înţelege că autoritatea este sinonimă cu pedeapsa. Putem să fim autoritari fără a pedepsi vreodată. *A sancţiona este necesar, dar a şti cum să sancţionezi este o problemă eminamente pedagogică.* Disciplina şcolară este o practică preparatorie pentru disciplina socială, a adultului de mai târziu. Normele disciplinare şcolare trebuie să conţină şi elemente impersonale, ale legii, care garantează elevului că acestea nu sunt emanaţia profesorului, ca persoană singulară, ci au o forţă şi o credibilitate în sine. Dacă sancţionăm, trebuie să transmitem în numele cui o facem, să numim norma pe care ne bazăm acţiunea. Mai trebuie apoi să fim drepţi, să luăm măsuri proporţionale cu greşelile săvârşite. Nu vom fi exageraţi, extremişti, ci vom judeca totul cu spiritul moderaţiei.

În limba latină, „a sancţiona" înseamnă „a face sacru", „a sanctifica". Alte sensuri, utilizate şi în discursul psihopedagogic, privesc atât pozitivul, aprobarea, validarea, cât şi pedeapsa, suferinţa, durerea. Eirick Prairat (1997), raportându-se la contextele istorice, distinge mai multe forme ale pedepselor:

- *Pedeapsa-ispăşire*, concretizarea acesteia fiind purificarea, salvarea sufletului prin suferinţa fizică a corpului omenesc;

- *Pedeapsa-semn*, asociată corpului marcat fizic, care trebuie să poarte pecetea greşelii săvârşite („hoţului i se va tăia braţul ..."");

- *Pedeapsa-exerciţiu* se referă la dresarea, manipularea corpului prin realizarea de activităţi chinuitoare fizic, utile pentru întărirea spiritului de disciplină şi călirea voinţei;

- *Pedeapsa-izolare* presupune ostracizarea, alungarea, dezintegrarea socială a persoanei care va fi ţinută separat de comunitate, în locaţii speciale, cum ar fi închisorile.

Ce tipuri de pedepse întâlnim în şcoală? Codurile de conduită detaliază: pedeapsa cu valoare de reparaţie, pedeapsa simbolică (privarea de odihnă, supraîncărcarea activităţilor de

realizat), intervenţiile verbale, confiscările şi reţinerile de bunuri ale elevilor, recursul la autoritatea directorului sau a părinţilor şi pedeapsa corporală. Douet (2001) face câteva observaţii psihopedagogice cu privire la administrarea pedepselor: pedepsele variază după nivelul clasei şi vârsta profesorului (profesorii mai tineri pedepsesc mai puţin); profesorii tradiţionalişti dau mai multe pedepse decât cei moderni, iar pedeapsa se adaptează vârstei şi posibilităţilor şcolare ale elevilor.

Câteva precizări sunt necesare şi în legătură cu recompensele: este eronat să credem că recompensarea comportamentelor elevilor ne face să fim educatori sau părinţi mai buni, întrucât copiii se bucură la administrarea lor. Încă din anii '70, Edward Deci a adus dovezi în sprijinul ideii că oferirea recompenselor nu este un proces inocent. Un pedagog american, recunoscut pentru înverşunarea cu care susţine să nu ne recompensăm copiii, nici chiar verbal, este Alfie Kohn. În articolul *Five Reasons to Stop Saying "Good Job!"* (2000), Kohn stabileşte modul perfid de operare al recompenselor: *îi motivează recompensa pe copii? da, îi motivează să obţină o altă recompensă.* Reunind informaţii ale mai multor autori, Emil Stan (2004, pp. 90 – 94) sintetizează implicaţiile pedepselor şi recompenselor asupra relaţiilor interumane şi desfăşurării activităţilor:

- Pedepsele şi recompensele corup relaţiile interumane; de teama pedepselor şi de dragul recompenselor, oamenii devin linguşitori, ipocriţi.
- Imaginea, aparenţa devin mai importante decât realitatea; să pari bun este mai important decât să fii bun.
- Pentru a administra pedepse şi recompense, sunt necesare controlul, supravegherea, observarea permanentă; doar aşa, elevii pot primi ceea ce merită.
- Pedepsele şi recompensele înlocuiesc motivaţia internă cu motivaţia externă, contribuind la pierderea interesului autentic pentru o activitate. Teresa Amabile (1997, pp. 104 – 112) numeşte patru inamici ai creativităţii: evaluarea, recom-

pensa, competiția și restrângerea capacității de alegere. În ciuda credinței răspândite, conform căreia recompensarea sporește eficiența unei activități, reversul utilizării acesteia reprezintă diminuarea motivației intrinseci și reducerea creativității. Recompensa „fură" plăcerea copiilor de a desfășura activitatea în sine, orientând atenția asupra unui scop artificial.

- Utilizarea pedepselor și recompenselor creează o concepție stresantă despre viață, de tipul „eu contra tuturor".
- Recompensele anulează sensul și semnificația unor activități umane autentice; copilul învață rapid ideea că a lua o notă mare este mai important decât procesul învățării în sine.
- Pedepsele și recompensele manipulează oamenii și cultivă egoismul.
- Pedepsele și recompensele ascund consecințele reale ale acțiunilor umane, înlocuindu-le cu semnificația lor – ceea ce nu este mereu adevărat; de pildă, o acțiune recompensată nu este benefică din toate punctele de vedere (obținerea unor sume uriașe pentru crearea unui dispozitiv util economic, dar care poluează natura). Recompensa face însă ca acea acțiune să pară îndreptățită.
- Recompensele se pot transforma în pedepse, atunci când oamenii nu urmăresc nimic altceva decât încasarea, cu orice preț, a premiului; nefiind posibil mereu acest lucru, viața devine o corvoadă.

Ce am putea să înțelegem din cele spuse anterior? Să nu mai recompensăm sau să nu mai pedepsim deloc? Oricum, ar fi imposibil. Mai rațional ar fi să evităm extremele – prea mult sau prea puțin din fiecare.

Un capitol important al codurilor de comportament este acordat pedepsei corporale. Pedeapsa corporală, conform *Position Paper of The Society for Adolescent Medicine* (2003), se referă la aplicarea intenționată a durerii fizice ca metodă de schimbare comportamentală. Aceasta include o largă varietate de metode, cum ar fi: lovirea, pălmuirea, zgâlțâiala, înghiontirea, ciupirea, lovirea cu pumnul, cu picioarele, strangularea,

utilizarea diferitelor obiecte (nuiele, ace, curele), posturile corporale dureroase (plasarea în spaţii înguste), utilizarea şocurilor electrice, utilizarea exerciţiilor de repetare excesivă, împiedicarea de a merge la toaletă. Pedeapsa corporală nu se confundă însă cu nevoia ocazională a oficialilor şcolii de a-i ţine în frâu pe elevii periculoşi sau de a utiliza forţa fizică pentru a-i proteja pe membrii comunităţii şcolare de pericole iminente. În Statele Unite ale Americii, sunt raportate anual aproximativ un milion cinci sute de cazuri de administrare a pedepselor corporale în şcoli. Între zece şi douăzeci de mii de elevi au nevoie de tratament medical în fiecare an. Un sondaj Gallup din 1995 arată faptul că 74% dintre copiii sub cinci ani au fost bătuţi de părinţii lor, iar 90% dintre părinţii cu copii sub trei ani afirmă că şi-au bătut copiii.

*De ce utilizează educatorii pedeapsa corporală?* Un posibil răspuns l-am întâlnit la pedagogul român din perioada interbelică, Ion Găvănescul. „Când copilul poate să îndeplinească ceea ce trebuie să îndeplinească şi nu voieşte şi, în mod vădit, refuză, din îndărătnicie, a face ceea ce i s-a cerut, ori din rea voinţă face tocmai ceea ce i-a fost interzis, atunci şi conflictul se pune lămurit între două voinţe: între voinţa educatorului şi aceea a copilului. Şi dintre acestea, totdeauna e natural să învingă voinţa educatorului, care e norma superioară, condiţia unei vieţi în armonie cu idealul omenirii." (1995, pp. 97 – 98) „Idealul ar fi ca măsurile penale, durerile să lipsească din educaţie. Sunt cazuri, însă, când ele sunt indispensabile." (p. 98) Totuşi, autorul susţine că bătaia este „un anacronism", „potrivită animalelor" şi „gravă eroare pedagogică". Pedeapsa voluntară (impusă, iniţiată de adult) contribuie la crearea unei false idei despre moralitate. Mai potrivită este pedeapsa naturală (copilul să fie lăsat să greşească). Se pare însă că şcolile, ca instituţii publice, nu-şi pot permite să fructifice această formă a pedepsei, deoarece agresivitatea elevilor a atins deja cote alarmante.

Şcoala este un mediu în care coexistă o multitudine de actori, cu profiluri psihologice diferite. Intersectarea valorilor acestor actori provoacă neînţelegeri. Pentru aplanarea diver-

genţelor, şcolile pot construi coduri de comportament şi statute foarte detaliate în care să li se aducă la cunoştinţă părinţilor şi elevilor normele aplicabile pe teritoriul şcolii respective, precum şi procedurile disciplinare. În S.U.A., au luat o amploare deosebită în ultimii zece ani „politicile de toleranţă zero". Acestea sunt definite ca „politici ale şcolii sau ale districtului care mandatează consecinţe sau pedepse predeterminate pentru ofense specifice" (U. S. Departament of Education, 1998, cf. Sughrue, p. 239). În numele siguranţei şi al securităţii, răspunsurile şcolii prin „normele de toleranţă zero" sunt foarte clare şi radicale: excluderea de la cursuri pe perioade cât mai lungi (se înregistrează o tendinţă clară a înmulţirii practicilor excluzionare prin aplicarea lor la cât mai multe comportamente delincvente). Oponenţii acestor măsuri argumentează faptul că, de multe ori, regulile sunt aplicate prea strict, fără luarea în calcul a circumstanţelor individuale. „Birocraţia educaţională a decis că este prea dificil să determini dacă cineva este nevinovat sau vinovat, prin urmare a decis că toată lumea este vinovată." (Bowman citat de Sughrue, p. 256). De cealaltă parte, susţinătorii „toleranţei zero" cred că principiile care le subîntind sunt corecte, deşi au recunoscut că au existat episoade în care aceste documente au fost aplicate imperfect sau stupid.

Conceptul de „toleranţă zero" a fost adoptat, în anii '80, ca principiu politic, de către agenţiile federale şi de stat, în lupta împotriva drogurilor. Iniţial, normele „politicilor de toleranţă zero" se aplicau aducerii drogurilor şi armelor în incinta şcolii. În anii '90, semnificaţia s-a extins, reunind şi combaterea activităţilor celor ce se reunesc în bande pentru a comite jafuri şi, în general, orice formă de dezbinare în şcoală. În anul 1994, apare şi *Gun Free Schools Act* (G.F.S.A.). Acesta are trei componente (Sughrue, 2003, p. 240): 1. norme care impun ca elevii să fie exmatriculaţi pe cel puţin perioada unui an, dacă aduc arme la şcoală; 2. obligaţia autorităţilor şcolare de a-i preda autorităţilor statului pe acei elevi care nu respectă normele prevăzute; 3. notificarea faptului că excluderea elevilor poate fi evitată pe baza iniţierii unei acţiuni în instanţă. Ac-

tualmente, „toleranţa zero" planează asupra unei palete şi mai largi a comportamentelor, cum ar fi: posesie de alcool şi ţigări, iniţierea de bătăi, rănirea intenţionată, înşelăciunea, şantajul, constrângerea, furtul, hărţuirea sexuală, ameninţarea cu bombă, conducerea fără permis pe proprietatea şcolii, telefoanele obscene, interferenţa de rea credinţă cu autorităţile şcolii, intimidarea autorităţilor şcolii. De asemenea, elevii pot fi la discreţia autorităţii şcolare, pasibili de acţiune disciplinară, şi în alte câteva situaţii: purtarea de îmbrăcăminte necorespunzătoare la şcoală, număr mare de absenţe nemotivate sau întârzieri, utilizarea limbajului abuziv şi a înşelăciunii.

### *III.5.5. Deontologia cercetării pedagogice*

*„Cercetarea este obligatorie pentru cei care pot s-o facă; n-ar trebui să fie privită ca o obligaţie pentru cei care nu demonstrează talent pentru asta."* (Shils, p. 52) Este o afirmaţie deconcertantă, care îi aparţine autorului lucrării *Etica academică*, lucrare de referinţă în spaţiul european. Shils defineşte etica academică drept „suma obligaţiilor care sunt implicate de cercetarea, căutarea şi transmiterea cunoaşterii avansate, precum şi de rolurile, comportamentul adoptat de posesia reală sau presupusă a unei asemenea cunoaşteri" (p. 9). Şi totuşi, în ciuda citatului de mai sus, cercetarea pedagogică reprezintă o componentă a activităţii tuturor educatorilor şi o responsabilitate specială, semnificativă, a universitarilor. Activităţile cadrelor didactice universitare sunt împărţite între predare – evaluare şi cercetare.

Comportamentul educatorilor-cercetători poate fi dublu considerat din punct de vedere etic, având în vedere calitatea lor, de dascăli şi cercetători. Iată câteva probleme legate de etica cercetării cu subiecţi umani, probleme pe care insistă literatura de specialitate:

- Educatorul-cercetător va obţine consimţământul de la subiecţi, informându-i cu privire la fenomenul cercetat; subiecţii vor participa voluntar, cu înţelegerea obligaţiilor şi a pe-

ricolelor implicate de cercetare; el va considera relaţia specială cu elevii săi, mai ales din punct de vedere uman, şi mai apoi, contractual, ca subiecţi ai cercetării;

- Educatorul-cercetător va avea în vedere protejarea subiecţilor de pericole fizice şi psihice; subiecţii nu vor fi expuşi la riscuri mai mari decât beneficiile derivate din cercetare; el va lua în calcul efectele rezultatelor cercetării asupra altora;
- Identitatea participanţilor va fi protejată;
- Subiecţii vor fi trataţi cu respect, fără prezentarea distorsionată a faptelor, fără conversaţii înregistrate cu lipsa acordului lor;
- Educatorul-cercetător îi va consulta pe ceilalţi colegi şi pe directorul şcolii în legătură cu cercetarea întreprinsă, pentru stabilirea planului cercetării şi a metodelor de colectare a datelor;
- Educatorul-cercetător va obţine consimţământul directorului unităţii şi al colegilor săi cu privire la utilizarea datelor colectate în şcoală (din observaţii, discuţii, interviuri, lucrări scrise);
- Educatorul-cercetător va întocmi raportul final al cercetării în mod onest şi îl va prezenta colegilor şi părinţilor, pentru a li se cere permisiunea în vederea eventualei publicări.

O problemă etică semnificativă în cercetare o constituie conflictele de interes. În general, există conflicte de interes în cercetare atunci când:

1. Autorii cercetării sau instituţia au interese să compromită integritatea cercetării, intervenind deliberat asupra rezultatelor;

2. Autorii cercetării, familia lor sau instituţia au interese financiare proprii în ceea ce priveşte desfăşurarea unor cercetări;

3. Autorii cercetării sau conducerea instituţiei acceptă gratuităţi şi favoruri speciale de la sponsori;

4. Autorii cercetării utilizează calitatea de cadre didactice pentru a le cere elevilor şi studenţilor participări consis-

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

tente în ceea ce priveşte investigaţia ştiinţifică, în condiţiile în care nu sunt remuneraţi;

5. Autorii cercetării utilizează neautorizat echipamentele, resursele instituţionale pentru scopuri personale sau achiziţionează echipamente de cercetare de la firme la care au interese financiare proprii;

6. Autorii cercetării nu publică rezultatele cercetării din cauza presiunilor externe ale sponsorilor.

Foarte importantă pentru rezolvarea conflictelor este utilizarea unor mecanisme legale şi redactarea unor documente speciale privind „conflictul de interese în cercetare" sau „libertatea de publicare a rezultatelor cercetării". Dilema prioritară în cercetare ţine de conflictul între două drepturi: dreptul la cercetare şi dreptul la intimitate şi auto-determinare (Lisman, 1996). *Dreptul la cercetare* nu se confundă cu libertatea absolută de a cerceta orice, oricum, oricând. În mod legitim, avem dreptul să punem întrebări şi să căutăm răspunsuri. Dar foarte importantă este obţinerea consimţământului informat al participanţilor. Trei elemente sunt prioritare în circumscrierea lui (Lisman, p. 103): competenţa, voluntarismul şi informarea completă. Competenţa relevă faptul că subiectul înţelege participarea lui la cercetare, voluntarismul priveşte dreptul de a alege liber dacă participă sau nu, iar informarea completă ţine de responsabilitatea cercetătorului de a da o explicaţie corectă a procedurilor şi a scopului cercetării.

Mulţi autori condamnă un anume mod de a se realiza cercetări în ştiinţele socio-umane, precum şi anumite topici studiate, pe motivul utilizării unor „trucuri" sau „vicleşuguri" aplicate în vederea obţinerii răspunsurilor (se utilizează chiar expresia „etica vicleniei în ştiinţele socio-umane"). Renumite şi potrivite ca exemple sunt experimentele lui Stanley Milgram şi ale lui Zimbardo, referitoare la obedienţă şi conformism. Elms (Lisman, 1996) apără forma de „viclenie" a lui Milgram pe fundamente consecinţialiste. Astfel, viclenia este justificată în următoarele condiţii: a. când nu există o altă cale fezabilă pentru a obţine informaţiile primite; b. când beneficiile pro-

babile depăşesc substanţial răul probabil; c. subiecţilor li se dă posibilitatea de a se retrage în orice moment din experiment, fără penalizare; d. orice rău fizic şi psihic este temporar; e. procedurile de cercetare sunt dezvăluite.

Cu referire la *dreptul la intimitate*, sunt de supus atenţiei trei aspecte (Lisman, 1996): senzitivitatea informaţiei, diseminarea informaţiei şi stabilirea cadrelor pentru a fi observat. *Senzitivitatea informaţiei* priveşte stabilirea, de către cercetător, a unei grile de informaţii pe care le pot cere subiecţilor, informaţii care să nu interfereze cu unele aspecte delicate din viaţa lor. Astfel, nu se vor cere informaţii personalizate şi directe despre practicile religioase, sexuale, nivelul veniturilor, despre atribute cum ar fi onestitatea şi inteligenţa etc. *Diseminarea informaţiei* se referă la abilitatea de a potrivi informaţiile personale obţinute cu identitatea participanţilor, astfel încât ei să nu fie uşor de recunoscut ca persoane fizice. În niciun caz, nu se vor consemna numele participanţilor sau alte date, cum ar fi: adresa, telefonul etc. *Stabilirea cadrelor pentru a fi observat* impune asigurarea precauţiilor în cazul în care trebuie să intrăm în casa cuiva, de exemplu.

Evaluarea din punct de vedere etic a proiectului cercetării este o etapă importantă, ce permite identificarea şi corectarea unor probleme înainte de a ajunge cu cercetarea pe teren. Muşata Bocoş (2003, pp. 237 – 243) grupează aspectele ce ţin de etica şi deontologia cercetării în trei mari categorii:

- *Aspecte etice premergătoare cercetării.* În această categorie, se înscrie obţinerea consimţământului participării la cercetare, care ar constitui soluţia de echilibrare etică între dreptul la cercetare şi dreptul la auto-determinare.

- *Aspecte etice în etapa cercetării propriu-zise.* Acestea ţin de păstrarea identităţii cercetătorului, de urmărirea modificărilor comportamentale la subiecţi (protejarea de disconfortul fizic şi mintal), atenuarea efectelor secundare ale disconfortului, grija faţă de modul de tratare al subiecţilor, asigurarea posibilităţii de retragere a consensului şi informarea participanţilor la cercetare.

- *Aspecte etice după desfăşurarea cercetării.* Acestea vizează conduita cercetătorului faţă de subiecţi (garantarea confidenţialităţii şi anonimatului), modul de analiză a datelor culese şi realizarea raportului de cercetare în funcţie de exigenţe inclusiv etice. Acest document va consemna clar, explicit, complet şi accesibil rezultatele la care s-a ajuns, cercetătorul dând dovadă de sensibilitate, onestitate şi deschidere. Diseminarea rezultatelor ţine cont de două paliere: diseminarea către participanţi şi diseminarea către publicul larg. Cel de-al doilea palier impune unele precauţii legate de utilizarea greşită sau distorsionată a datelor, în mod intenţionat sau nu, de către potenţialii beneficiari ai informaţiilor.

Definind cercetarea ca „proces critic şi continuu în care formulăm întrebări sistematice în legătură cu componentele şi variabilele sistemului educaţional", Muşata Bocoş (p. 6) pledează pentru angajarea cercetătorului, cu maximum de responsabilitate, într-un proces pe care îl iniţiază, conduce şi evaluează.

### *III.5.6. Deontologia utilizării Noilor Tehnologii Informaţionale şi de Comunicaţie în educaţie*

Este un subiect foarte actual, având în vedere extraordinara dezvoltare a *Noilor Tehnologii Informaţionale* în perioada contemporană. Instituţiile educaţionale au de gestionat probleme complicate şi surprinzătoare legate de domeniul transmiterii informaţiei. Mediile virtuale constituie o inepuizabilă sursă de informaţii, o oportunitate extraordinară pentru oricine învaţă să le utilizeze. Profesorii găsesc cu uşurinţă informaţii din domeniul de specialitate, de la monitorizarea relaţiilor cu elevii şi până la proiectarea globală a curriculei (pe dimensiunea finalităţi – conţinuturi – metode) etc. *Nu există domeniu de reflecţie asupra muncii educatorului care să nu fie ipostaziat virtual.* Sfaturi privind gestionarea relaţiei pedagogice, motivarea studenţilor, greşelile debutanţilor, utilizarea materialelor didactice se găsesc pretutindeni, în „variantă electronică". În afară de procurarea de texte gata asamblate, edu-

catorii pot iniția schimburi directe între ei, se pot organiza în grupuri de dialog, stimulându-se astfel relația de învățare prin cooperare, tutorat și mentorat. Pentru orice formă de lucru (individual, interpersonal), pe orice subiect, Internetul îți oferă cadru de manifestare. Utilizarea resurselor electronice ridică însă și o serie de probleme pentru profesori și elev, cum ar fi:

- *selecția atentă a informației, pe criterii de calitate științifică, valoare pragmatică, profesională;*

- *conștientizarea de către „navigatori", oricine ar fi ei, a riscurilor la care se supun prin preluarea de-a gata a informației, prin adoptarea unei conduite pasive*, inerente în operarea cu texte „de-mprumut". Să nu neglijăm faptul că Internetul oferă material pentru fraudarea temelor elevilor, studenților etc. Măsurile luate pentru a diminua aceste fenomene țin de schimbarea criteriilor de evaluare dinspre producțiile scrise (referate, conspecte) spre alte forme complementare de evaluare;

- *preocuparea permanentă pentru respectarea drepturilor de copyright.* Se impune familiarizarea elevilor, studenților și profesorilor cu normele internaționale și naționale de redactare a textelor științifice, precum și cunoașterea legislației privitoare la dreptul de proprietate intelectuală, plagiere etc. O valoare ce trebuie promovată este *respectul față de munca altuia.*

În cele ce urmează, vom numi câteva teme care pot constitui sumarul unui „cod etic despre utilizarea N.T.I.C. în educație": obligațiile internauților (respectul drepturilor de autor, confidențialitatea), posibilitățile de utilizare a spațiului virtual (în funcție de vârsta elevilor, obiectul de studiu), consecințele sociale ale utilizării N.T.I.C.

Ca îndatoriri ale educatorilor, avem: aceștia trebuie să mențină la un nivel adecvat competențele profesionale în utilizarea calculatorului, să utilizeze Internetul doar în scopuri educaționale în instituții, să respecte dreptul de proprietate intelectuală al altora, să nu plaseze pe web producții care ar putea avea impact negativ asupra elevilor, școlii etc. (să cântărească foarte atent consecințele publicării unor asemenea do-

cumente, în raport cu prestigiul instituţiei din care fac parte), să nu acceseze informaţii la care nu sunt autorizaţi.

Un efect al dezvoltării N.T.I.C. constă în dezvoltarea la scară largă a sistemului de învăţământ deschis la distanţă. Nu este locul aici pentru a insista asupra particularităţilor sale, însă enumerăm doar câteva aspecte etice ale derulării raporturilor educative sub această formă: adoptarea de măsuri pentru asigurarea confidenţialităţii schimburilor de informaţii între tutori şi cursanţi, regândirea sistemelor de evaluare continuă şi finală, precum şi a modelelor de proiectare curriculară, reconsiderarea raporturilor pedagogice: tutore – cursant, cursant – grupă de studenţi, prin valorificarea şedinţelor virtuale şi a forumurilor de discuţii.

Semnalăm şi alte probleme, legate nu numai de utilizarea calculatorului ca mijloc de fraudă în educaţie, ci şi a altor suporturi audio-video, cum ar fi telefonul mobil şi camerele video. Industria telefoniei mobile este în continuă expansiune. Oricât ar părea de straniu, au fost semnalate multe cazuri de utilizare a acestui mijloc de comunicare în spaţiul evaluării şcolare, ca mijlocitor al fraudării examenelor. O situaţie ce necesită comentarii ar fi şi utilizarea camerelor video ascunse, neautorizate, pentru a înregistra comportamente ostile şi indecente ale elevilor şi cadrelor didactice în spaţiile destinate predării.

*Global, pentru educatori, a apărut o nouă responsabilitate, cea a gestionării pedagogice a relaţiilor proprii cu Noile Tehnologii şi a relaţiilor elevilor cu Noile Tehnologii.* Astfel, devine din ce în ce mai important ca pedagogii să răspundă următoarelor întrebări: cine utilizează informaţia, în ce scop, la ce vârstă. Educatorii autohtoni s-ar putea să se simtă copleşiţi şi descumpăniţi în faţa acestei provocări. Evident, foarte mulţi dintre ei au fost demult devansaţi de către elevii lor în utilizarea calculatorului. Pentru prima dată, se impune, cu evidenţă, necesitatea ca profesorii să înveţe de la elevi. S-ar putea ca elevii să le devină dascăli în acest domeniu. „N.T.I.C. îl obligă pe profesor să-şi regândească relaţia faţă de cunoaştere în raport cu publicul vizat (elevii). El nu mai este singurul

depozitar şi emitent al cunoaşterii. Poate fi eclipsat în faţa universului informaţional ce îi devine concurent. În acest sens, profesorul se poate dedica adevăratelor chestiuni didactice, mai degrabă de ordin metodic, decât de ordinul transformării lui într-un simplu depozitar şi transmiţător al cunoaşterii." (Cucoş, 2006, p. 71) *Educatorii nu pot abdica de la rolurile de mentori, mediatori culturali şi filtre între imensa masă de informaţii şi conştiinţa, încă fragilă emoţional, a tinerilor*. Se cuvine ca ei să reflecteze, o dată în plus, la potenţialul oferit de era în care trăim.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul IV

# PERCEPȚIA EDUCATORILOR, ELEVILOR ŞI STUDENȚILOR ROMÂNI ASUPRA UNOR PROBLEME DE ETICĂ ŞI DEONTOLOGIE DIN ÎNVĂȚĂMÂNT

Problemele etice ale învăţământului au fost ignorate mult timp, existând puţine studii empirice referitoare la etica învăţământului. Majoritatea profesorilor îşi încep cariera cu foarte puţine cunoştinţe despre dilemele etice întâlnite în clasă.

## IV.1. Stadiul cercetărilor în domeniu

Pe plan internaţional, autorii (Campbell, 2003, Gordon, Sork, 2001) recunosc faptul că studiile asupra climatului etic se află într-un stadiu de incipienţă. Nu s-a ajuns încă la momentul conştientizării necesităţii unor astfel de investigaţii, urmat de instituirea unor politici educative adecvate. Literatura pledează pentru conştientizarea crescută a predării ca *efort etic*. Elisabeth Campbell (2003) susţine că educatorii neagă frecvent faptul că dificultăţile lor de la locul de muncă sunt de natură etică, ei caracterizându-le ca fiind de natură strategică, practică, profesională şi politică. Problemele etice şi dilemele morale sunt percepute ca fiind ale altora.

Totuşi, avansăm câteva exemple care să fundamenteze domeniul de investigat. Pentru constituirea unui referenţial

teoretic justificativ al prezentului studiu întreprins, vom avea în vedere mai multe paliere: profesionalism didactic, climat etic şi coduri etice în instituţii şcolare, responsabilităţi profesionale şi valori ale profesiei didactice.

### *Cercetări asupra profesionalismului didactic*

Vom avea în vedere doar studii care se referă la dimensiunea etică a profesionalismului, întrucât conceptul de „profesionalism didactic" este foarte uzitat şi definit în diverse accepţiuni. În literatura anglo-saxonă, există un repertoriu amplu de termeni care se referă la munca de calitate în educaţie.

Hoyle (Clow, 2001, p. 409) a utilizat termenul „profesionalitate" pentru a defini cunoştinţele, abilităţile şi metodologiile utilizate de profesor în procesul predării. El a identificat două tipuri de profesionalitate: „profesionalitatea restrânsă" care se referă la nivelul înalt de abilităţi cerut explicit de practica predării şi „profesionalitatea extinsă" care semnifică abilităţile şi cunoştinţele de ordin mai general care contextualizează practica în clasă.

David Carr (Clow, 2001, pp. 411 – 412) revine la termenul „profesionalism" şi descrie patru dimensiuni ale profesionalismului didactic: *1. profesionalismul procedural,* preocupat de stăpânirea şi exersarea unor abilităţi tehnice, procedurale; *2. profesionalismul deontic,* care subliniază latura altruistă a predării; predarea antrenează judecata profesională responsabilă, în lumina faptului că este realizată pentru alţii; *3. profesionalismul supererogatoriu,* corespunzător „vocaţiei", care se referă la conduita profesorilor de dincolo de şcoală, vizând măsura în care atitudinile profesionale „se prelungesc", se regăsesc şi în plan privat; *4. profesionalismul axiologic* care vizează faptul că profesorii sunt modele care dau viaţă anumitor valori. Aceasta constituie o accepţiune extinsă, care acoperă toate categoriile de responsabilităţi ale educatorilor.

Într-o investigaţie realizată de Ros (Clow), în 2001, prin metoda interviului, s-au identificat cinci tipuri de profesionalism (pp. 411 – 412): *profesionalismul segmentat* (afirmă

competențele separate, și nu competența globală; nu poți să fii bun la toate, ci doar în anumite laturi ale profesiei tale); *profesionalismul judecății profesionale* (afirmă aprecierea rolului judecății proprii de către cei cu status mai înalt); *profesionalismul ex-officio* (este bazat pe rolul anterior al profesorului: un medic care a ajuns profesor, de exemplu); *profesionalismul holistic* (evidențiază rolul pastoral al profesorului, care trebuie să fie un fel de părinte al elevului) și *profesionalismul standardelor vocaționale* (susține perpetuarea standardelor profesionale de la profesori la elevi). Dintre acestea, cel puțin trei fac apel la dimensiunea etică a profesionalismului. Interviul care a fost realizat cu educatorii a cuprins următoarele întrebări: „Vă considerați un profesionist? De ce? Dacă da, descrieți un incident în care credeți că ați acționat ca un profesionist. Dacă nu, de ce nu vă considerați un profesionist".

Demetrulias (1994) a realizat o cercetare în care a investigat caracteristicile profesorilor, atribuite ca importante chiar de către ei. Eșantionul a fost alcătuit din profesori experimentați, viitori profesori și formatori universitari. Întrebările la care a vrut să obțină răspuns autorul au fost: „Care sunt cele mai importante caracteristici ale profesiei pe care profesorii le consideră ca fiind de maximă importanță?"; „Care este gradul de congruență cu privire la caracteristici importante între profesorii cu experiență, viitorii profesori și cadrele didactice universitare?"; „Cum se compară caracteristicile profesionale indicate de ei cu caracteristicile profesionale indicate de variate rapoarte naționale?". Metoda utilizată a fost o tehnică proiectivă: educatorilor li s-a dat sarcina de a desena o caricatură a celor mai importante caracteristici pe care vroiau ca elevii să le identifice la ei ca profesori. Datele culese au fost organizate pe patru categorii: caracteristici intelectuale și academice, caracteristici etice și sociale, caracteristici comunicaționale și caracteristici pedagogice.

Shulman (1986) a propus, în contextul formării formatorilor, trei tipuri de cunoștințe despre predare: cunoaștere derivată din cercetarea empirică și filosofică, cunoaștere derivată

din experienţa practică şi cunoaştere derivată din judecata etică şi morală. Categoria judecăţii morale ca sursă a cunoaşterii reflectă valorile şi ideologiile pe care profesorii le transmit elevilor lor.

### *Cercetări asupra valorilor şi responsabilităţilor profesionale*

Cele mai multe dintre cercetările autohtone asupra valorilor privesc investigarea valorilor tinerilor (elevi, studenţi) şi mai puţin, valorile adulţilor (Chelcea, 1995; Dumitru, 2001; Neveanu, 1987). Sunt rare, de asemenea, studiile pe valori profesionale ale cadrelor didactice. Asistăm la o multiplicare a discursurilor despre valori, în general, dar puţine sunt susţinute de studii empirice, cele mai multe fiind studii teoretice de filosofia educaţiei.

Danezul Geert Hofstede (1996) a studiat într-un program de cercetare extrem de ambiţios valorile legate de muncă ale unsprezece mii şase sute de angajaţi ai I.B.M. din patruzeci de ţări. Autorul a descoperit patru dimensiuni de bază, în jurul cărora variază valorile în cadrul culturilor: distanţa faţă de putere, axa individualism – colectivism, axa masculinitate – feminitate şi evitarea incertitudinii sau ambiguităţii.

La concluzii asemănătoare, a ajuns şi Fons Trompenaars (1994) care, în lucrarea *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Bussiness*, identifică şapte dimensiuni în funcţie de care culturile diferă: 1. universalism *versus* pluralism; 2. individualism *versus* comunitarism; 3. specific *versus* difuz; 4. neutralitate *versus* afectivitate; 5. din interiorul mediului *versus* din exteriorul mediului; 6. statut câştigat *versus* statut atribuit; 7. timp secvenţial *versus* timp sincronic.

În ceea ce priveşte valorile profesorilor, Jean Hedoux (Houssaye, p. 171) stabileşte patru tipuri de profesori în funcţie de valorile lor pedagogice şi sociale:

- *Reacţionarul – conservator*, ataşat normelor şcolare şi sociale, hipercorecţionist în ceea ce priveşte morala şi limba-

jul, trăiește cu sentimentul amenințării continue a instituției școlare de către mediul social larg.

- *Conservatorul – tradițional* are o concepție umanistă asupra învățământului și culturii, tolerant din punct de vedere axiologic, dar elitist din punct de vedere social.

- *Reformistul – novator* acordă credit relației educative, acceptă progresul, utilizează mijloace tehnologice moderne pentru a ține pasul cu lumea în evoluție.

- *Criticul – novator* respinge valorile societății de consum și caută mijloace diverse de expresie prin care să perfecționeze acțiunea educativă. Este adevărat însă că „nu putem considera drept un tot unitar profesorii în ceea ce privește valorile lor. Ei sunt de asemenea ființe sociale, și chiar ființe divers sociale." (Houssaye, p. 166)

Într-o cercetare desfășurată, în 1994, asupra a o mie o sută de americani, jumătate dintre ei, părinți, realizată de grupul de cercetare *Public Agenda*, pe tema „expectanțe ale părinților în ceea ce privește cultivarea valorilor fundamentale în școală" (Gary Pavela, 1997, p. 5), s-a descoperit că 97% dintre părinți au afirmat că școala trebuie să transmită „onestitatea" și „importanța de a spune adevărul", 98% părinți albi și 96% părinți afroamericani susțin cultivarea respectului pentru alții, indiferent de contextul rasial și etnic; 91% părinți albi și 92% părinți afroamericani cred că realizarea academică a elevilor se va îmbunătăți dacă școala va cultiva valori cum sunt punctualitatea, disciplina și capacitatea de „a fi de nădejde".

### *Cercetări asupra climatului etic și a codurilor etice*

Wanda Gordon și Thomas Sork au realizat, în 2001, un studiu cu scopul de identificare a problemelor etice cu care se confruntă educatorii practicieni în *British Columbia*, de cunoaștere a părerilor lor cu privire la nevoia de a implementa un cod etic în domeniul educației adulților. Ideea de bază a fost aceea că delimitarea problemelor etice, a grijilor și dilemelor profesionale furnizează premisele pentru planificarea activității de dezvoltare profesională. Cercetarea a constituit o

replicaţie a unui alt studiu condus în Indiana de către McDonald şi Wood. Au fost utilizate patru grupe de practicieni: instructori şi administratori, educatori, practicieni de training şi membri ai Asociaţiei *British Columbia*. Metoda aleasă de culegere a datelor a fost chestionarul, cu trei secţiuni majore: indicatori demografici, experienţe şi percepţii despre codurile etice, confruntarea cu dileme etice. Secţiunea a doua a vizat răspunsuri motivate la mai multe întrebări de genul: „Ar trebui să existe coduri etice?". Cunoaşterea funcţiilor codurilor etice a fost investigată prin opt itemi (scara Likert). Întrebările adiţionale măsurau cunoştinţele practicienilor despre codurile etice, despre crearea, reglementarea şi aplicarea codului. Rezultatele au evidenţiat, printre altele, că 72% au răspuns afirmativ la interogaţia necesităţii codurilor etice, 40% cunoşteau conţinutul codurilor etice în educaţie, în timp ce 34% se aflau deja sub incidenţa unui cod. Asociaţiile profesionale au fost indicate, cel mai frecvent, ca foruri capabile să creeze şi să disemineze codurile etice. Au fost găsite diferenţe între opiniile cadrelor didactice, opiniile managerilor şi ale administratorilor. Dacă prima categorie a susţinut, în mare parte, crearea codurilor etice, a doua a fost mult mai nesigură.

Alt autor, Dufresne (2004) a subliniat rolul sondării culturii organizaţionale în conceperea codurilor de onoare din instituţiile şcolare.

Ici – acolo, începe să se vorbească despre etica profesională a educatorilor şi la noi în ţară. Dumitru Poenaru (1990, 1992, 1998) a realizat incursiuni teoretice mai ample pe tema deontologiei didactice. Dumitru Popovici (2000) introduce, în lucrarea *Didactica – soluţii noi la probleme controversate*, un capitol numit „Codul deontic al profesorului". Marin Călin (2001), Constantin Cucoş (1995, 2002), Emil Stan (1999) abordează, de asemenea, probleme intercorelate domeniului (îndoctrinare, ideologizare, tipuri de autoritate, pedepse şi recompense în mediul şcolar, norme educative etc.).

Despre codurile etice în învăţământul autohton probabil că s-a auzit mai ales în ultimii ani, ca urmare a unei iniţiative

ministeriale de introducere a eticii în universități. În 2005, a fost oferită publicului spre analiză și discuție – chiar pe site-ul Ministerului Educației – cercetarea „Etica în universități", ca fundament empiric al inițierii proiectului de lege privind introducerea codurilor etice în instituțiile de învățământ superior. Cercetarea a fost proiect al unor sociologi: Ana Bulai (coordonator), Mihaela Miroiu, Daniela Ion, Daniela Cutaș, Liviu Andreescu și a avut un eșantion reprezentativ la nivel național. Au fost voci care au criticat procedura în sine, intențiile autorilor și, mai ales, concluziile derivate din rezultate. Dimpotrivă, noi considerăm necesară investigarea climatului în care se realizează procesul educativ și susținem chiar multiplicarea unor astfel de demersuri, cu câteva precizări:

- Desfășurarea lor, mai ales, din inițiative locale, nu doar de ordin central, ministerial. *Etica nu se impune, nu se comandă de la centru.* În acest fel, rezultatele vor fi mai puțin contestate, având un rol diagnostic și prognostic însemnat.

- Investigarea nu numai a segmentului învățământului universitar, ci a tuturor palierelor învățământului (de la învățământ preprimar, primar și până la universitate). Va fi însă acesta prilejul de identificare a unor situații tipice dilematice pentru anumite contexte, dar și a unor probleme comune? Este adevărat că universitățile se bucură de autonomia conferită de lege, prin care este posibilă (și vrem să fie nu numai o posibilitate, dar și o certitudine!) instituirea unor norme și standarde etice reunite sub numele de *coduri de etică universitară.* Acest aspect nu ne îndreptățește să lăsăm însă într-un con de umbră etica profesională a cadrelor didactice care nu lucrează cu studenți. Este adevărat că în textul Legii învățământului, conduita morală a educatorilor este abordată unitar, centralizat, fără diferențe. Tocmai de aceea, ipotezăm destule situații cu puternice conotații morale în care educatorii întâmpină dificultăți de luare a deciziilor.

Rezultatele studiului (Bulai, Miroiu și colab., 2005) au fost reliefate la nivelul a trei paliere de interes: „ierarhia problemelor etice identificate de actorii instituționali intervievați

în cadrul cercetării", „implicarea instituțională" și „aspectele disfuncționale privite din perspectiva instituțională". Au fost stabilite ierarhii ale problemelor etice din perspectiva a cinci categorii de actori: studenți, profesori, cadre de conducere, doctoranzi, personal de secretariat. Concluzia a fost că *fiecare categorie menționează problemele cu care se confruntă, de care este afectată sau care au un grad mai mare de vizibilitate. Nivelul de eterogenitate la nivelul percepției este mare, preocupările etice fiind relativ diferite pentru fiecare dintre tipurile de actori instituționali.* Cele mai importante probleme etice la nivelul întregului eșantion au fost considerate (în ordine, de la cea mai importantă): favoritismul, hărțuirea sexuală pe linie ierarhică, relațiile erotice între profesori și studenți, relațiile de tip clică la nivelul universităților (prietenie, afaceri, rudenie), politizarea învățământului universitar, utilizarea unui limbaj ofensator de către cadrele didactice, nerespectarea egalității șanselor la angajare, neinformarea la timp a studenților. Ancheta desfășurată a permis, datorită volumului mare de date culese, analize aprofundate și studii comparative la nivel instituțional. Analiza *cluster,* efectuată pe fiecare dintre cele cinci eșantioane, a evidențiat trei categorii de actori instituționali, cu pondere semnificativă în fiecare dintre cele cinci categorii de actori instituționali intervievați, respectiv cadre de conducere în universități, profesori, doctoranzi, studenți și personal administrativ. Cele trei categorii sunt următoarele: *actori pasivi* – persoane care au răspuns la majoritatea întrebărilor factuale cu „nu știu, nu mă interesează"; *actori mulțumiți* – persoane care au dat, la majoritatea întrebărilor, răspunsuri înalt dezirabile, de tipul: „Niciodată nu au fost întârzieri în comunicarea rezultatelor studenților", „Nu cunoaștem niciun caz de plagiat", „niciun profesor depășit din punct de vedere al informației transmise", „niciun caz de favoritism" etc.; *actori critici* – persoane care au menționat cazuri de abatere de la codul deontologic și care manifestă preocupări privind normativitatea etică în instituțiile universitare în care își desfășoară activitatea.

Acest tip de analiză ne conturează următoarea imagine (Bulai, Miroiu și colab., 2005):

- Majoritatea cadrelor de conducere (63%) se declară ca fiind mulțumite de modul în care decurge, din punct de vedere etic, activitatea din instituțiile universitare pe care le conduc;
- Personalul secretarial este și mai complezent, deoarece 83% din acesta consideră că în instituțiile de învățământ superior în care își desfășoară activitatea, nu sunt probleme de ordin etic;
- Majoritatea profesorilor (67%) sunt actori instituționali pasivi, care nu sesizează probleme etice la nivelul instituției în care își desfășoară activitatea sau pe care nu îi interesează acest aspect;
- Cei mai critici dintre actorii instituționali sunt studenții, o treime dintre aceștia sesizând aspecte disfuncționale ale eticii universitare;
- Odată cu trecerea studenților spre formele de învățământ postuniversitare doctorale, scade la aproape jumătate nivelul criticismului (19% pondere în rândul doctoranzilor, comparativ cu 34% pondere în rândul studenților) și se dublează ponderea actorilor pasivi, până la 46% dintre doctoranzi, comparativ cu 20% în rândul studenților.

Romeo Poenaru și Florin Sava (1998) prezintă, în lucrarea *Didactogenia în școală*, un util instrument de diagnosticare a didactogeniilor, numit *Scala de Estimare a Potențialului Didactogen* (1998). Pentru a conceptualiza acest instrument, a fost proiectată o cercetare cu un eșantion alcătuit din 50 de elevi de la două licee din Timișoara, care au întocmit evaluări pentru un număr de trei profesori fiecare, aleși în funcție de următoarele criterii: să nu predea o disciplină fundamentală la obiectul respectiv, să fi predat cel puțin un an de zile la clasa respectivă, disciplina predată să aibă cel puțin două ore pe săptămână.

Viorel Iosifescu (2004, p. 36), într-o anchetă ce viza înțelegerea noțiunii de „duplicitate" (definită ca „simulare a

moralității și dedublare a personalității"), a evidențiat faptul că majoritatea elevilor de liceu nu au înțeles corect raportul dintre duplicitate și normele morale. La cercetare, au participat o sută de elevi din clasele terminale de liceu, cu vârsta de 18 – 19 ani.

### *IV.1.1. Obiectivele cercetării*

Scopul cercetării noastre a constat în sondarea percepțiilor educatorilor și educaților, privitoare la dimensiunile morale ale exercitării actului didactic, în vederea culegerii și sintezei unor informații diagnostice asupra conduitelor profesionale.

O investigație pe care am desfășurat-o în trei județe ale țării (Iași, Suceava și Bacău) ne-a permis să culegem date despre percepțiile educatorilor și educaților referitoare la următoarele dimensiuni ale muncii profesorilor:

*A. Definirea personală a eticii profesionale;*

*B. Dileme etice la locul de muncă;*

*C. Moralitatea educatorilor;*

*D. Propunerea de norme morale în perimetrul educațional.*

Ținem să subliniem că am privit școala în calitate de loc de muncă cu exigențe specifice, iar educatorii ca pe niște „profesioniști ai predării". Mai multe topici ale instrumentului de cercetare utilizat vizează profesionalismul, în general, și profesionalismul didactic. Evident, a fost necesară o investigație cuprinzătoare, care să includă educatori de la nivelul mai multor cicluri școlare (grădiniță, ciclul primar, gimnazial și liceal) și educați capabili de judecată etică autonomă (liceeni din clasa a douăsprezecea și studenți).

Ne-am propus identificarea unor valori comune care animă comunitatea educatorilor, realizarea de comparații cu alte ocupații, „radiografierea" stării de spirit din interiorul instituțiilor școlare (respectiv, a conflictelor și dilemelor etice cu care se confruntă cadrele didactice și elevii, studenții), sugerarea unor norme etice la locul de muncă. De multe ori, educatorii pierd din vedere aspectul moral al predării, canalizându-se,

mai ales, pe elementele tehnice, procedurale și de conținut. Dar orice ocupație se întemeiază pe un ansamblu de premise etice care merită a fi studiate. *În măsura în care au loc dezbateri asupra eticii altor categorii profesionale, cum ar fi medicii, ziariștii, considerăm prioritară și lansarea dezbaterii asupra eticii muncii educative.*

Considerăm cercetarea întreprinsă o primă etapă în promovarea eticii profesionale a cadrelor didactice, prin focalizarea atenției asupra problemelor de natură morală ale muncii lor (valori, dileme, norme). Ascunderea sau negarea existenței unor fenomene de dizarmonie etică în cadrul procesului educativ nu poate fi decât un simptom al evitării unor răspunsuri și soluții.

Calitatea de dascăl îmi permite să fac observația că „a-ți face datoria" nu este deloc simplu. Dar și mai dificilă este investigarea modului în care înțelegem datoriile profesionale. Există puține cercetări autohtone care-și propun să sondeze climatul etic din unitățile școlare. De altfel, nici pe plan mondial, nu există o literatură bogată empirică. Prin urmare, putem să menționăm caracterul de noutate al cercetării întreprinse. Apreciem, în același timp, și oportunitatea investigării imaginii sociale a profesiei didactice, prin comparație cu alte profesii și ocupații, dar relevându-i și specificitatea. Studiul acestei imagini ar putea indica locul pe care-l ocupă profesia de dascăl în ansamblul unor ocupații recunoscute, dar și mai importantă ar fi contextualizarea socio-economică a rezultatelor și explicarea unor fenomene de dinamică profesională și orientare vocațională. Instrumentul utilizat, chestionarul, permite culegerea unor bogate informații despre percepția socială asupra profesiei didactice și relațiilor la locul de muncă sau despre problemele etice întâlnite frecvent în actul de educație.

### *Probleme deontologice ridicate de cercetare*

Temele investigate prin chestionarul propus sunt, inevitabil, sensibile din punct de vedere etic. În cele ce urmează,

încercăm o inventariere a obstacolelor de ordin etic ale cercetării realizate:

- *Formularea indicatorilor demografici şi statistici* a ridicat unele probleme: este etic să le soliciţi participanţilor să numească instituţia educativă la care predau sau la care învaţă? O situaţie similară a fost aceea în care li s-a cerut cadrelor didactice numirea facultăţilor la care predau. În studiile similare întreprinse, răspunsurile sunt contradictorii; unii cercetători (Gordon, Sork, 2001) au cerut această informaţie, lucrând punctual pentru asociaţia profesională x sau y, alţii, însă, nu (Dufresne, 2004). Luând în calcul unele riscuri, am decis să eliminăm variabilele ce indicau o localizare foarte exactă a respondenţilor, astfel că, în chestionare, nu s-au solicitat informaţii de genul „şcoala la care predaţi" (pentru cadrele didactice), „şcoala la care învăţaţi" (în chestionarele pentru elevi de liceu) sau „facultatea la care predaţi" (în chestionarele pentru cadre didactice universitare). Astfel, s-au asigurat condiţii pentru confidenţialitatea datelor, fie pentru respondenţi, fie pentru instituţii.

- *Construirea unor itemi ai chestionarului.* Acest aspect priveşte secţiunile B şi C ale chestionarului pentru directori şi cadre didactice, secţiuni care se referă la topica respectării unor drepturi sau la cultivarea unor valori instituţionale, precum şi la investigarea climatului etic global din şcoală sau universitate. Unii itemi cereau dezvăluirea de informaţii din culisele instituţiei căreia le aparţineau cadrele didactice, elevii şi studenţii.

- *Aplicarea chestionarului* putea să fie problematică, întrucât orice instituţie doreşte să-şi protejeze cultura şi să nu divulge informaţii „din interior". Studiul nostru s-a bucurat de suportul oferit de Inspectoratul Şcolar Judeţean Iaşi, care a facilitat stabilirea relaţiilor cu unităţile de învăţământ. Înainte de aplicarea chestionarului, s-a înaintat o cerere către I.S.J., prin care li se solicita sprijinul în acest sens, cerere urmată de încheierea unui protocol de colaborare.

BCU "ALEXANDRU IOAN CUZA" IAŞI LIBRARY

- *Interpretarea calitativă* a rezultatelor și stabilirea concluziilor finale poate fi problematică prin realizarea de inferențe exagerate asupra rezultatelor statistice.

**Lotul de subiecți**

Lotul de subiecți a fost extins de la educatori de grădiniță și până la profesori de liceu, directori, elevi de clasa a douăsprezecea și studenți. Această distribuție a fost necesară, din necesitatea oferirii unei imagini echilibrate. Numărul total a fost de 975 de subiecți, dintre care 523 de educatori (inclusiv directori) și 452 de educați. Instrumentul utilizat a fost chestionarul. Pentru dimensiunile: „definirea personală a eticii profesionale" și „dileme etice la locul de muncă" au fost invitați să răspundă la întrebări doar educatorii, iar pentru dimensiunea „moralității", s-au investigat, deopotrivă, părerile educatorilor, elevilor de liceu (clasa a douăsprezecea) și studenților (din anii doi și trei de facultate).

## IV.2. Rezultate și discuții

***A. Definirea personală a eticii profesionale*** a fost înregistrată prin răspunsurile la întrebarea: *Vă rugăm să notați primele trei cuvinte care vă vin în minte când vă gândiți la etica profesională a cadrului didactic:*

*(1)*_____;

*(2)*_____;

*(3)*_____.

Cerința itemului a reprezentat o ocazie de relevare a filosofiei predării – evaluării pe liniile realitate – aspirație, a modului de concepere a relațiilor profesionale și a ethos-ului pedagogic. Răspunsurile primite au fost grupate în funcție de frecvență, pe funcții (educatoare, învățători, profesori, directori) și ranguri (valori indicate pe prima poziție, a doua, a treia). Astfel, am putut sistematiza următoarele „linii axiologice":

- cel mai des numite valori de către educatori au fost: corectitudine, moralitate, perfecţionare, competenţă, dăruire, profesionalism, sinceritate, consecvenţă, seriozitate, talent;
- cel mai des numite valori de către învăţători au fost: corectitudine, moralitate, profesionalism, competenţă, perfecţionare, sinceritate, punctualitate, dăruire, responsabilitate, seriozitate, empatie, talent, colaborare, bunătate;
- cel mai des numite valori de către profesori au fost: corectitudine, moralitate, profesionalism, obiectivitate, respect, sinceritate, dăruire, seriozitate, consecvenţă, toleranţă, punctualitate, perfecţionare, competenţă;
- cel mai des numite valori de către directori au fost: corectitudine, moralitate, profesionalism, competenţă, perfecţionare, consecvenţă, respect, colegialitate, comunicare, transparenţă.

Într-o proporţie covârşitoare, la toate categoriile şi în funcţie de toate variabilele, pe primul loc, se situează valorile justiţiare (corectitudine, moralitate). Acest tandem lingvistic denotă un pattern destul de rigid de înţelegere şi interpretare a eticii profesionale, aproape lozincard. Mulţi educatori mai păstrează încă, în memorie, ecourile legăturii dintre „etică" şi „echitate", intens afişate social şi politic, cu două decenii în urmă. Cele mai notate valori clasate pe poziţia întâi sunt valorile justiţiare, urmate de valorile profesionalismului şi ale implicării conştiente, responsabile. Pe poziţia a doua şi a treia, observăm o nuanţă. În afară de valorile justiţiare, îşi fac loc deopotrivă şi valorile afective, emoţionale (de exemplu, dăruirea). Prin urmare, *un educator autohton model pentru etica profesională ar trebui să fie, în primul rând, onest, în al doilea rând, competent profesional şi în final, angajat într-o relaţie educativă responsabilă şi de suport emoţional pozitiv.*

***B. Dilemele etice la locul de muncă*** au fost înregistrate prin următorul item: *„Daţi exemple de minim trei dileme etice (situaţii profesionale dificile, cu implicaţii morale*

*deosebite) cu care v-ați confruntat pe parcursul carierei didactice (explicați în câteva cuvinte în ce a constat)".*

Din sinteza răspunsurilor, a reieșit că *o largă categorie de educatori nu a dat exemple de dileme. Mai ales debutanții nu au probleme de semnalat* (este simptomatică această „tăcere", o dovadă a faptului că educatorii începători fie nu au antrenamentul necesar pentru a decela dilemele, fie sunt demotivați). Putem stabili, totuși, următoarele categorii de dileme.

***a. Dileme care țin de gestionarea procesului de învățământ***

În această categorie, avem dileme „tehnice", referitoare la curriculum-ul școlar. Un număr foarte mic de educatori a realizat considerații asupra unor teme clasice de curriculum: obiective, conținut și metode de predare. Nu același lucru se poate însă spune despre practicile evaluării, care sunt îndelung dezbătute. Elementele sugerate le apreciem ca fiind foarte utile, reprezentând, în fond, un exercițiu de reflexivitate profesională. În acest sens, prezentăm câteva răspunsuri din această categorie:

- „nesiguranța în legătură cu temele de metodică";
- abordarea educației religioase pentru elevii cu alte religii decât cea majoritară. Un învățător relatează o situație cu care s-a confruntat: a pregătit un cor din care făceau parte elevi de religii diferite. La un moment dat, elevii unui anumit cult religios s-au retras pentru că nu era în spiritul religiei lor ideea de a concura pe scenă;
- adaptarea și reconstrucția curriculum-ului predat și testat pentru clase considerate slabe *(Să folosesc o programă dificilă la o clasă slabă pentru a fi în siguranță în cazul unei inspecții?)*;
- profesorii de educație integrată precizează, de asemenea, și următoarea problemă*: cui să-i fie loial: școlii sau centrului de resurse?*
- utilizarea materialelor didactice: jucării periculoase cumpărate de părinți (în învățământul preșcolar);

- utilizarea metodologiei de predare adecvată la clase mai dificile, motivarea elevilor;
- construirea curriculei pentru dirigenţie este dificilă *(Cum să abordezi atunci teme de genul: implicarea părinţilor şi rolul familiei, când foarte mulţi copii au părinţii plecaţi în străinătate?)*;
- complicitate în ascunderea eşecului şcolar *(„Elevi care trebuie trecuţi, chiar dacă nu ştiu nimic.")*;

În aceeaşi măsură, debutanţi sau profesori cu vechime sunt preocupaţi, mai degrabă, de relaţia cu elevii decât de problemele generate de curriculum. Atrage atenţia faptul că majoritatea au nominalizat, în categoria dilemelor profesionale, aspecte ce ţin de relaţionarea cu ceilalţi şi mai puţin elemente de genul: „cum predau?", „de ce predau asta?", „cum selectez conţinuturile?", „cum evaluez etic documentele curriculare?". Probabil pentru că, în accepţiunea cotidiană a noţiunii de *dilemă etică*, sunt valorizate, mai ales, aspectele relaţionale şi nu cele metodico-ştiinţifice, de pregătire în domeniu. Reflectivitatea în raport cu procesul „tehnic" desfăşurat nu este asimilată prea des eticii.

### *b. Dileme care ţin de gestionarea relaţiilor profesionale*

Putem încadra în această categorie: gestionarea relaţiei cu părinţii, gestionarea relaţiei cu elevii, colegialitatea, dilemele dirigintelui, dilemele debutanţilor, dilemele managerilor (directorilor).

*Gestionarea relaţiei cu părinţii* surprinde următoarele tematici:

- „Comentarii nefondate ale părinţilor în legătură cu activitatea din clasă";
- „Situaţia copiilor cu CES sau HIV – foarte mulţi părinţi se opun primirii acestor copii în colectiv";
- „Abandonul educativ al părinţilor faţă de situaţia şcolară a copiilor lor, lipsa de responsabilitate";

- „Atitudini preconcepute de genul: degeaba învaţă, nu ajută la nimic diplomele";

- „În situaţia actuală a frecventelor restrângeri de activitate, mulţi învăţători se întreabă: când îşi vor putea alege părinţii învăţătorul?";

- „Cum procedez cu părinţii care etichetează profesorii?";

- „Situaţii de pretenţii exagerate ale părinţilor în legătură cu copii lor (mai ales învăţătorii relatează asemenea cazuri)";

- „Părinţi care vor să-şi facă singuri dreptate";

- „Părinţi hiperprotectori";

- „Cum pot să mediez conflictul între părinţi şi copilul lor?";

- „Egoismul copiilor singuri la părinţi";

- „Absenteismul copiilor cu probleme în familie";

- „Traficul de influenţă (părinţi influenţi care nu respectă deciziile profesorilor, trec peste autoritatea lor)";

- „Explicarea sistemului de calificative părinţilor";

- Şantajul afectiv practicat de părinţi pentru a-şi salva elevii de la corigenţă sau repetenţie („dacă nu trece clasa îl omor", „îl rup în bătaie pe el şi pe maică-sa");

- „Medierea conflictului între părinţi divorţaţi".

*Gestionarea relaţiei cu elevii* se referă la următoarele aspecte:

Unii diriginţi relatează autoritarismul unor colegi în raport cu situaţiile copiilor:

- „Elevii problemă – dificili, impertinenţi, agresivi, cu probleme cu alcoolul sau consumatori de droguri";

- „Elevii săraci".

Sesizarea unor probleme delicate legate de acordarea şanselor egale, de evitare a etichetării:

- „Elevii rromi – Cum pot eu să evit discriminarea?";

- „Elevi cu stil vestimentar inadecvat";

- „Elevi hiperactivi";

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- „Elevi care fură";
- „Elevi care fumează în clasa a IV-a";
- „Cum menţin echilibrul mentor – prieten?";

Transferul elevilor la sfârşitul ciclului şcolar:

- „Cui acord prioritate? Loialităţii faţă de instituţie sau interesului superior al copilului?";
- „Elevi care mint";
- „Elevi care nu sunt populari în colectiv";
- „Absenteism ridicat al elevilor";
- „Abandon şcolar";
- „Hărţuirea profesorilor de către elevi";
- „Lipsa respectului elevilor faţă de profesori";
- „Eleve care se prostituau";
- „Elevi cu tentative de suicid";
- „Profesori care jignesc elevii";
- „Elev agresiv care percepe taxă de protecţie celor mai mici";
- „Elevi abuzaţi fizic de părinţi şi rude".

Lipsa instrumentelor pentru disciplinarea elevilor:

- „Elevii ştiu că nu vor păţi nimic dacă fac pozne".

*Dilemele colegialităţii:*

- „Acoperirea colegilor care vin la şcoală în stare de ebrietate";
- „Cum apreciez o lecţie a unui coleg la o comisie metodică sau cerc pedagogic (transformarea unei lecţii dezastruoase în lecţie impecabilă? Este etic să acopăr eşecul de dragul prieteniei?)";
- „Cum mă comport cu copilul unui coleg-profesor?";
- „Salariul de merit";
- „Distribuirea orelor suplimentare";
- „Lipsa solidarităţii (în caz de grevă)";

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- „Conflict între educatoare și învățător la debutul școlarității";

- „Conflicte între colegi cu studii medii și colegi cu studii superioare";

- „Discriminarea suplinitorilor";

- „Colegi cu pile la inspectorat";

- „Colegi care primesc mită";

*Dilemele dirigintelui:*

- „Acordarea amenzilor conform regulamentului școlar este o problemă dificilă";

- Eleve însărcinate care se lovesc de prejudecățile elevilor și profesorilor (o categorie numeroasă de răspunsuri tratează această temă: „Ce sfat să dau eu unei eleve însărcinate?");

- „Cum procedez în cazul în care aud că doi elevi întrețin relații intime?";

- „A fi diriginte la o clasă foarte slabă, ai cărei elevi poartă eticheta de repetenți".

*Dilemele debutanților:*

- „Primirea debutanților reorientați profesional (10 – 12 ani în alt domeniu) în colectiv";

- „Caracterul inechitabil al criteriilor de notare pentru stabilirea restructurărilor";

- „Autoritarismul conducerii";

- „Conflictul dintre calitate și loialitatea față de instituție";

- „Neliniștea legată de siguranța zilei de mâine, de deprecierea statutului cadrului didactic".

*Dilemele managerilor:*

- Managementul comportamentului problematic al cadrelor didactice, conduite lipsite de profesionalism („Educatori care împrumută bani de la elevi, care fac comerț cu elevii", „Starea de ebrietate a colegilor");

BCU MIHAIL KOGĂLNICEANU UNIVERSITY LIBRARY

- „Problemele generate şi de personalul administrativ al şcolii (secretar care a eliberat adeverinţă de salariu falsă, administrator care fură din bunurile şcolii)",

- „Subminarea autorităţii";

- „Medierea conflictului dintre profesori şi părinţi, gestionarea reclamaţiilor părinţilor cu privire la comportamentul cadrelor didactice";

- „Explicaţii acordate părinţilor cu privire la unele reacţii necontrolate ale profesorilor";

- „Medierea relaţiilor între profesori";

- „Medierea relaţiilor cu aleşii locali";

- „Nepotismul";

- „Managementul unui caz televizat, cunoscut la nivel naţional";

- „Fişa de evaluare pentru cadrele didactice";

- „Respectarea regulamentelor";

- „Control psihologic real al cadrelor didactice";

- „Problemele de încadrare a cadrelor didactice";

- „Transferul elevilor (loialitate faţă de instituţie sau interesul elevilor?)".

O mare parte dintre dileme reflectă problemele de natură socială, psihologică, administrativă cu care se confruntă profesorii. Predarea este mediată şi influenţată de aceste aspecte, mari consumatoare de resurse psihologice. A fi profesor devine, în aceste condiţii, foarte dificil. Facem cunoştinţă cu un ansamblu de tematici chiar surprinzătoare, care conturează profesia didactică într-un mod autentic, realist. Nimic nu este trecut cu vederea. Relaţiile cu părinţii, elevii, colegii şi directorul nu sunt deloc comode, pentru că sunt analizate în profunzime. Fiecare categorie reliefează punctele slabe ale preocupărilor zilnice, în care educatorii şi directorii simt că au nevoie de consiliere etică.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

**C. *Dimensiunea moralității cadrelor didactice*** a fost sondată prin mai mulți itemi, dintre care itemii A și B au fost adresați doar elevilor și studenților, iar itemii C și D, deopotrivă, educatorilor, elevilor și studenților.

**Itemul A.** *Dintre toți profesorii pe care i-am întâlnit pe parcursul educației mele, din clasa întâi și până acum, câți pot fi considerați:*

*modele de comportare morală?* _____
*de o moralitate corespunzătoare?*_____
*de o moralitate îndoielnică?* _____
*total:* *100%*

*(evaluați, pentru fiecare categorie, **în procente**, astfel încât suma totală să fie 100%)*

Un procent semnificativ dintre elevi și studenți (aproape un sfert, 24% pentru elevi și 21% pentru studenți) percep conduita cadrelor didactice ca fiind de „o moralitate îndoielnică". Restul procentelor se împart între „modele de comportament moral" (36% pentru elevi) și „moralitate corespunzătoare" (39% pentru elevi).

**Itemul B** solicită acordarea de punctaje unor profesii (medic, preot, inginer, om de afaceri, cadru didactic, asistent social, ziarist) după criteriul importanței respectării valorilor și normelor morale la locul de muncă. Din sinteza statistică a datelor, au rezultat următoarele ierarhii:

| **Pentru elevi,** profesiile ordonate după criteriul importanței respectării valorilor morale | **Pentru profesori,** profesiile ordonate după criteriul importanței respectării valorilor morale | **Pentru directori,** profesiile ordonate după criteriul importanței respectării valorilor morale | **Pentru studenți,** profesiile ordonate după criteriul importanței respectării valorilor morale |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| Medic | Cadru didactic | Cadru didactic | Cadru didactic |
| Avocat | Preot | Medic | Medic |
| Preot | Medic | Preot | Preot |
| Cadru didactic | Asistent social | Asistent social | Asistent social |
| Om | Ziarist | Avocat | Avocat |
| de afaceri | Avocat | Om | Inginer |
| Asistent social | Inginer | de afaceri | Ziarist |
| Inginer | Om | Ziarist | Om |
| Ziarist | de afaceri | Inginer | de afaceri |

În comparaţiile între propria profesie şi alte profesii, se reliefează clar „egocentrismul" educatorilor. Ierarhiile educatorilor şi ale directorilor sunt foarte asemănătoare, pe primele locuri situându-se „educatorul", „medicul" şi „preotul", iar pe ultimele locuri, aproape peste tot „inginerul" şi „omul de afaceri". Indiferent de grad, vechime, gen, educatorii se auto-proclamă pe primul loc în ceea ce priveşte importanţa aprecierii valorilor şi a normelor morale. În afară de locul patru, ocupat în ierarhia elevilor de liceu, „oamenii de afaceri" au ocupat, la toate variabilele, ultimul sau penultimul loc în ierarhie.

Din răspunsurile educatorilor, citim printre rânduri că profesiile care au drept finalitate explicită formarea omului presupun, mai degrabă, respectarea normelor morale decât alte profesii cu finalităţi de ordin economic, tehnic (ale inginerului, omului de afaceri). Mai ales „oamenii de afaceri" au un „halo moral" negativ. Dacă ierarhia studenţilor este oarecum asemănătoare cu cea a cadrelor didactice, elevii au o ierarhie total diferită, aceasta reflectând o nouă reprezentare asupra rol-status-urilor sociale. Este adevărat că mulţi respondenţi dintre studenţi erau cursanţi ai modulului psihopedagogic, fiind posibil, prin urmare, ca răspunsurile lor să fie influenţate de acest aspect. Pentru tinerii de liceu, în primul rând, medicii şi avocaţii ar trebui să respecte normele morale, apoi, în ordine, preoţii şi cadrele didactice. Oamenii de afaceri nu mai ocupă o ultimă poziţie, ci sunt plasaţi imediat după educatori.

**Itemul C** solicită acordarea de punctaje următoarelor cicluri şcolare (grădiniţă, ciclu primar, gimnaziu, liceu, facultate), după criteriul importanţei respectării valorilor şi normelor morale la locul de muncă. Respondenţii, atât profesori, cât şi elevi, aveau de încercuit o cifră, unde 1 însemna *deloc important*, iar 7 – *foarte important*.

| ***Pentru educatoare,*** ciclurile educaţionale, ordonate după criteriul importanţei respectării valorilor morale | ***Pentru profesori,*** ciclurile educaţionale ordonate după criteriul importanţei respectării valorilor morale | ***Pentru învăţători,*** ciclurile educaţionale ordonate după criteriul importanţei respectării valorilor morale | **Pentru elevi,** ciclurile educaţionale ordonate după criteriul importanţei respectării valorilor morale |
|---|---|---|---|
| Grădiniţă | Gimnaziu | Ciclu primar | Liceu |
| Ciclu primar | Liceu | Gimnaziu | Facultate |
| Gimnaziu | Ciclu primar | Liceu | Gimnaziu |
| Liceu | Grădiniţă | Grădiniţă | Ciclu primar |
| Facultate | Facultate | Facultate | Grădiniţă |

În general, toate grupele de respondenţi (cu excepţia educatoarelor) consideră că este puţin important să se respecte normele morale la vârste foarte mici, probabil, pe considerentul că simţul moral „se trezeşte" mai târziu. De asemenea, cu excepţia elevilor de liceu, majoritatea respondenţilor nu acordă un rol important respectării normelor morale la facultate (probabil pe considerentul autonomiei morale a studenţilor). Pentru vârste prea mici sau prea mari, respectarea normativităţii morale este subestimată.

Învăţătorii şi profesorii, deopotrivă, consideră importantă respectarea normelor morale la ciclul primar, în primul rând, şi gimnazial, în al doilea rând. Aceste vârste sunt evaluate ca etape fundamentale de dezvoltare a moralităţii. În ge-

neral, fiecare grupă de respondenţi – şi educatori şi educaţi – este egocentrică (adică situează pe primul loc respectarea normelor morale în cadrul etapei de vârstă pe care o traversează sau cea cu care lucrează). Excepţie fac studenţii, poate că aceştia nu se simt foarte legaţi de comunitatea universitară, precum liceenii.

***D. Categoria „Norme etice la locul de muncă", pentru educatori:*** *Propuneţi câteva norme care să contribuie la îmbunătăţirea climatului moral în şcoala dumneavoastră.*

Respondenţii au realizat propuneri foarte diverse, cu diferite nivele de generalitate. Noţiunea de *normă* a fost interpretată diferit. Din analiza răspunsurilor acestora, am decantat următoarele categorii, în funcţie de conţinutul la care se raportează:

- norme axiologice, pentru situaţiile în care sursa normei era reprezentată de o valoare morală, atotcuprinzătoare, fără alte explicaţii;
- norme psihopedagogice, având conţinutul sugerat de specificul pregătirii profesionale şi de desfăşurarea activităţilor didactice zilnice;
- norme administrative, pentru situaţia în care respondenţii au interpretat norma în calitate de constrângere administrativă sau legală, reglementată imperativ. În această categorie, am inclus toate propunerile de ordin „legislativ".

***Sugestii de norme axiologice furnizate de educatori:***

„Respectul normelor de politeţe"; „Conduită morală"; „Colaborare"; „Punctualitate"; „Respect reciproc"; „Toleranţă în acceptarea părerilor"; „Solidaritate"; „Transparenţă"; „Demnitate".

***Sugestii de norme psihopedagogice:*** „Cunoaşterea profesorilor şi elevilor"; „Furnizarea modelelor de comunicare"; „Valorizarea cadrelor didactice performante"; „Deschi-

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

derea faţă de debutanţi"; „Practicare a mentoratului cu debutanţii"; „Consiliere psihopedagogică pentru evitarea şi diminuarea conflictului între generaţii"; „Accesul la deplasări, vizite în străinătate, foarte utile pentru cunoaşterea altor stiluri educative"; „Evitarea formalismului în evaluare"; „Descurajarea indiscreţiilor între colegi (pâra)"; „Colaborarea dintre şcoală, biserică şi primărie"; „Implicarea părinţilor în activităţi extraşcolare"; „Evitarea repartizărilor părtinitoare a normelor (unii predau doar la clase de elită, alţii doar la clase-problemă)"; „Responsabilizarea tuturor pentru elevii-problemă (elevii-problemă nu sunt ai tăi sau ai mei, ci ai noştri)"; „Receptivitate la noutate"; „Pregătire de specialitate şi psihopedagogică"; „Implicarea reală a tuturor cadrelor didactice în rezolvarea problemelor şcolii"; „Aprecierea corectă a activităţii celorlalţi"; „Programe etice pentru profesori"; „Dezbateri, lecţii demonstrative"; „Programe etice pentru elevi"; „Perfecţionarea continuă a cadrelor didactice"; „Exemplul managerilor"; „Apelul la profesorul-diriginte sau la cel de religie"; „Introducerea unor cursuri de psihologie chiar la clasele mici"; „Cunoaşterea şi a responsabilităţilor, nu doar a drepturilor"; „Vocabularul profesorului să fie bine controlat"; „Ţinută intelectuală impecabilă"; „Eliminarea discriminării dintre suplinitori şi titulari"; „Implicarea reală a protecţiei copilului"; „Prezentarea lecţiilor de istorie drept pilde"; „Discuţii cu elevii, pentru înţelegerea problemelor acestora"; „Asistenţă socială şi psihopedagogică"; „Ore de etică pentru elevi"; „Informarea în legătură cu realizările colegilor"; „Programe etice pentru părinţi"; „Tact pedagogic"; „Încurajarea atitudinilor pozitive".

***Sugestii de norme administrative:***

- „Eliminarea unor criterii de evaluare din fişa pentru restrângerea de activitate";

- „Modificarea legislaţiei actuale cu privire la unele criterii din fişa de restrângere a activităţii";

- „Modificarea fişei de evaluare a activităţii cadrelor didactice";

- „Includerea în fişa de apreciere a unor prevederi referitoare la calităţile morale";
- „Anchete serioase din partea ISJ";
- „Inspectorii să nu fie numiţi pe criterii politice";
- „Directorii să nu fie aleşi pe criterii politice";
- „Consultarea subalternilor atunci când se ia o decizie";
- „Eliminarea interferenţei consiliilor locale pe linie de decizie educativă";
- „Acord între consiliul profesoral şi consiliul de conducere";
- „Stabilirea unor norme armonizate cu legislaţia europeană";
- „Respectul programului de lucru";
- „Ţinută vestimentară decentă";
- „Condiţii de muncă egale pentru toţi";
- „Sancţionarea cadrelor didactice care înveninează atmosfera din şcoală";
- „Confidenţialitatea salariului";
- „Recompensarea comportamentelor meritorii (sunt cazuri de profesori care ajută şcoala să evolueze)";
- „Măsuri de ordin material (dotări etc.)";
- „Nou regulament în şcoli, care să fie respectat";
- „Interzicerea şi sancţionarea comportamentului vulgar al elevilor faţă de profesori";
- „Cadru legislativ pentru implicarea părinţilor în proiecte şcolare";
- „Introducerea uniformei";
- „Implicarea poliţiei de proximitate";
- „Interzicerea telefoanelor mobile";
- „Îndepărtarea cadrelor didactice care consumă exagerat băuturi alcoolice";
- „Dezbaterea cazurilor de conduită imorală în consiliu";
- „Cunoaşterea legislaţiei";

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

- „Îmbunătățirea regulamentului cu studii de caz";

- „Simplificarea circuitelor birocratice și formale, reguli și sancțiuni clare și severe pentru persoanele cu probleme de disciplină";

- „Introducerea codurilor etice pentru profesori și elevi";

- „Reglementarea principială a unor dileme etice previzibile, ușor de anticipat";

- „Interzicerea părăsirii incintei școlii în timpul orelor și pauzelor, reguli stricte pentru telefonul mobil".

***Sugestii realizate de directori:***

- „Control psihologic real";

- „Nepolitizarea structurilor de învățământ";

- „Preselectarea de către specialiști a cadrelor didactice și pe criterii morale";

- „Elaborarea unei fișe de atribuții a cadrelor didactice, la nivelul ministerului, asemănătoare celei pentru acordarea salariului de merit";

- „Diminuarea birocrației";

- „Studii superioare pentru inspectorii din învățământul preprimar și directorii de grădinițe".

Sunt însă multe răspunsuri care nu se încadrează în cerința itemului, dar pe care nu le trecem cu vederea, întrucât conturează sugestiile educatorilor cu privire la dilemele menționate chiar de ei, anterior. O parte dintre acestea, mai ales normele administrative, ar putea fi soluționate prin avansarea unor coduri de etică ale instituțiilor. Unele norme privesc activitatea profesorilor și chiar structurile supraordonate (directori, inspectori), altele însă îi privesc pe elevi. Unii respondenți formulează norme recompensative, alții, de sancționare și prohibiție.

BCU

***Categoria „Norme etice la locul de muncă", pentru educaţi, elevi şi studenţi:***

*Propuneţi câteva norme care să contribuie la îmbunătăţirea climatului moral în liceul (sau facultatea) dumneavoastră.*

Am identificat, în acest sens, trei câmpuri de norme numite de studenţi: îmbunătăţirea parametrilor predării – evaluării; managementul relaţiilor profesionale; reglementări administrative adecvate.

***Norme propuse de elevii de liceu, de la cele mai frecvente răspunsuri:***

1. organizarea de cursuri de predare şi cursuri de psihologia copilului pentru profesori;
2. decenţă, organizare în incinta şcolii;
3. respectul opiniilor elevilor;
4. crearea unui fumoar;
5. examene psihologice serioase pentru evaluarea profesorilor, examene care să conducă chiar la desfacerea contractului de muncă;
6. programe etice pentru cadrele didactice;
7. corectitudinea evaluării.

Alte norme: „Să nu se mai ţină ore de practică pedagogică la anii terminali de liceu, cu examen de bacalaureat"; „Debutanţii să nu predea la liceu la clase terminale"; „Adaptarea informaţiei"; „Să nu mai existe catalog"; „Salarii mai mari pentru profesori"; „Să nu ni se mai spună că nu mai sunt elevi buni, ca elevii de altădată"; „Burse pentru elevi"; „Curriculum diferenţiat"; „Sancţiuni drastice pentru profesorii imorali"; „Să nu se mai vină cu alcool la şcoală".

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

***Norme propuse de studenți:***

- Crearea unei atitudini de suport a studentului de către profesor („fără aerul de superioritate al profesorului", „discuții amicale");

- „Notarea obiectivă, în funcție de cunoștințe și nu de aspectul fizic";

- „Anonimatul examenelor scrise";

- „Limbaj adecvat mediului universitar";

- „Să existe profesori îndrumători de grupă":

- „Predare de calitate (clară și la obiect, pe măsura cerințelor evaluării)";

- „Anularea taxei de reînscriere";

- „Controale mai dese, neanunțate";

- „Interzicerea consumului de băuturi alcoolice".

În răspunsurile elevilor de liceu, se regăsesc o serie de teme comune discursurilor din ultimii ani, și anume, evaluarea psihologică și evaluarea generală a activității cadrelor didactice, lipsa de transparență la examene etc. Acest fapt demonstrează că elevii sunt foarte receptivi la întreaga retorică mass-media legată de învățământ și amplificată de experiențele personale.

În general, elevii și studenții identifică probleme similare. Singura categorie numită de elevi și care nu se regăsește în răspunsurile studenților este „utilizarea forței fizice". Însă elevii de liceu au păreri mai unitare, categoriile fiind mai ușor de stabilit. Spre deosebire de studenți, elevii au un spirit mult mai contestatar, răspunsurile lor fiind mai directe. În afară de respectul opiniilor, celelalte categorii se referă la profesionalismul în sens tehnic și administrativ (profesorii să participe la cursuri și training-uri etice, profesorii să fie testați etc.). Din cele șase categorii care au putut fi decelate în urma analizei răspunsurilor elevilor, patru vizează activități externe (participări la cursuri), iar două stau în puterea educatorilor (respectul opiniilor și corectitudinea în evaluare).

Dacă răspunsurile elevilor sunt gândite, mai ales, într-o logică a autorității externe, răspunsurile studenților vizează schimbarea din interior. Studenții apreciază mai nuanțat relația pedagogică, comentând asupra lipsei de flexibilitate, asupra feed-back-ului defectuos (probabil pentru că au expectanțe mai mari de la mediul universitar). Șase categorii de probleme numite de ei se referă la modul de gestionare a relației pedagogice. Răspunsuri foarte disparate din categoria elevilor și studenților au remarcat totuși că „nu există respect față de munca profesorilor".

### *Constatări finale*

Spre deosebire de alte cercetări asemănătoare, atenția noastră nu a fost orientată asupra eticii instituționale, organizatorice, ci asupra unor dimensiuni ale eticii în procesul didactic. Cercetarea empirică a pus în evidență următoarele:

- O anumită neîncredere, suspiciune a educaților cu privire la competența morală a profesorilor. Un sfert dintre educatori au „o moralitate îndoielnică", potrivit evaluării elevilor și studenților. Așadar, în planul relațiilor sociale, s-ar cere din partea profesorilor responsabilizarea pentru propriile vorbe și acțiuni, auto-controlul emoțional. Greșelile pe care elevii le reține peste ani nu sunt cele didactice, ci, mai ales, cele de ordin relațional, de gestionare a raporturilor cu elevii. Folclorul pedagogic confirmă acest aspect. Reforma care se cere făcută în învățământ nu este doar o reformă a obiectivelor – conținuturilor – formelor de organizarea activității, ci și o reformă a modurilor de a relaționa. *Este evident că s-a ajuns în punctul în care se impune învățarea unor noi moduri de civilitate, atât de către profesori, cât și de către studenți, elevi.*
- O serie de probleme generate de practicile evaluării au fost sesizate simultan, de profesori și elevi, studenți. Astfel, elevii și studenții se simt nedreptățiți în notare, iar profesorii declară că este dificil să evaluezi.
- Un aspect surprinzător a fost oferit de contabilizarea ierarhiilor de probleme referitoare la etica profesională, ierar-

hii realizate de educați: pe primele locuri, apar aspecte ce țin de evaluare și predare, apoi, celelalte. Elevilor și studenților nu le este deloc indiferent modul de evaluare și predare, au expectanțe chiar mai mari în raport cu predarea decât cu relaționarea. Distincția între „cum predau" și „cum mă comport" este, în acest sens, clară.

- Educatorii consideră prioritare problemele categoriei de vârstă cu care lucrează, de la ciclul școlar aferent; este firesc, pentru că adoptă perspectiva „in-group". Similar, în profesia lor, este mult mai important să se respecte normele morale decât în alte profesii.
- Educatorii apreciază etica profesională ca justiție, în primul rând, și, mai puțin, ca expertiză, reflexivitate, grijă.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# CONCLUZIILE LUCRĂRII ŞI SUGESTII PENTRU BENEFICIARI

Lucrarea vizează dimensiunea etică a uneia dintre ocupaţiile fundamentale, cea de educator, ocupaţie perenă, existentă dintotdeauna într-o formă mai mult sau mai puţin formalizată şi oficială. Educaţia este o activitate majoră pentru condiţia umană, iar profesia didactică joacă un rol determinant în vieţile oamenilor. În literatura psihopedagogică românească, există puţine lucrări care pun în discuţie problematica etică a profesiei didactice. Traseul teoretic şi practic parcurs a condus la formularea următoarelor concluzii:

- Deontologia şi etica profesională sunt domenii în plină dezvoltare epistemologică, la graniţa dintre ştiinţele educaţiei şi ştiinţele juridice, ce au drept obiect un ansamblu de tematici complexe, cum ar fi: studiul datoriilor şi responsabilităţilor profesionale, propunerea unor traiecte axiologice surprinse de tradiţie sau codificate în documente speciale, de tipul legilor, statutelor, codurilor etice. Demersul nostru a cuprins realizarea unor clarificări terminologice iniţiale, dar şi avansarea unor argumente sistematice de natură psihosocială, statutară, interculturală, instituţională care să valideze, teoretic şi practic, configurările eticii în spaţiul educativ.

- Foarte multe profesii au ajuns la stadiul chestionării în legătură cu valorile care animă comunitatea profesională şi regulile pe care ar trebui să le respecte profesioniştii faţă de clienţii lor. Astăzi, se discută cu o fervoare deosebită despre profilul de competenţe al educatorilor, despre construirea standardelor profesionale, precum şi despre formarea relevantă în domeniu, în perspectiva organizării şi planificării carierei didactice.

Chintesenţă a eticii şi deontologiei profesionale, codul etic este expresia aderenţei la idealuri şi principii morale, dar şi a statuării unui anume mod de comportament în funcţie de nişte

standarde. Deopotrivă rezultat al convenţiei şi acordurilor dintre profesionişti, dar şi profil global al normelor generale şi specifice de moralitate a unei ocupaţii, codul eticii educative îşi propune să concilieze educatori, părinţi, factori comunitari. *Să nu percepem codurile drept o soluţie facilă pentru ieşirea rapidă din impasul etic! Codurile nu ne scutesc de „frământările" etice, ci le impun conştiinţei cu o mai mare claritate.* Întrebările însă de-abia acum apar. Să nu ne aşteptăm să găsim în textul lor toate răspunsurile. Pe unele le vom acuza de artificialitate, de spirit poliţienesc sau de inoperativitate datorată caracterului mult prea abstract. Pe de altă parte, instituţiile educative nu pot lăsa în totalitate pe seama conştiinţei actorilor comportamentele instituţionale. Codurile nu reprezintă, însă, o cale rapidă, comodă, de rezolvare a problemelor instituţionale, munca de elaborare, implementare şi întreţinere anuală demonstrând dificultatea demersului.

Orice autor, prin realizarea unei lucrări, îşi fixează, implicit, şi publicul. Acesta depinde de tema de cercetare aleasă, de problematica supusă secvenţial atenţiei, dar şi de modul de discurs. Lucrarea de faţă se adresează:

- cadrelor didactice de la toate nivelele (educatoare, învăţători, profesori) şi de la toate specializările, atât celor aflaţi deja la catedră, cât şi viitorilor educatori;
- liderilor formali, conducerii instituţiilor de învăţământ;
- conceptorilor curriculari, autori ai programelor, manualelor, dar şi ai cursurilor de etică şi deontologie profesională;
- cercetătorilor din domeniul ştiinţelor educaţiei (cercetători cu preocupări în aria teoriei educaţiei, teoriei curriculumului, teoriei evaluării, dar şi cercetători interesaţi de psihologia educaţiei, didacticieni, cercetători ai axiologiei pedagogice, ai filosofiei educaţiei, în general);
- decidenţilor în materie de politică educaţională;
- educaţilor – elevi, studenţi;
- publicului larg: mass-media, părinţi etc.

BCU "LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA

### *Implicaţii şi sugestii pentru formatori*

Pentru dascăli, lucrarea constituie o bună iniţiere în etica şi deontologia profesională. Profesorii vor avea ocazia să descopere câteva exemple concrete de coduri etice din spaţii culturale diverse, coduri care pot servi drept bază pentru conceperea unor asemenea documente şi în instituţiile lor. Apar referiri la tematici cum sunt pedepsele, recompensele, relaţiile interpersonale – cu elevii, părinţii şi colegii.

Întregul studiu poate fi considerat un ghid de etică şi deontologie profesională. Cu toate că studiul de faţă se referă la educatori în ansamblu, nu lipsesc, totuşi, referiri la categorii speciale, cum ar fi cadrele didactice din sistemul de educaţie a adulţilor, din învăţământul special. În cele ce urmează, conturăm câteva sugestii pentru activitatea profesorilor:

- Stabilirea unor finalităţi care să urmărească nu doar obiectivele de ordin intelectual, ci şi de ordin etic; orice profesor, la orice disciplină (şi nu doar cei de „socio-umane"!) îşi poate concepe activităţile în funcţie de prerogative morale.
- Atenţie sporită pentru identificarea unor dileme de ordin etic din activitatea didactică; demersurile zilnice vor căpăta, astfel, un plus de reflexivitate, şi de ce nu, responsabilitate. Recomandăm, aşadar, fiecărui cadru didactic să încerce să-şi structureze un cod de etică personală; acesta va include câteva opţiuni valorice prioritare, precum şi reguli de conduită în faţa elevilor decantate în anii de predare.
- Cu privire la conţinuturi, s-ar putea calibra sugestii în funcţie de nivelul educaţional la care predă fiecare cadru didactic. Astfel, pentru cei din învăţământul preuniversitar, care beneficiază de programe şcolare şi manuale, atenţia se cere canalizată asupra activităţii de transpoziţie didactică. Profesorul are datoria de a citi cu atenţie manualele, de a repera greşeli, disfuncţii. Pentru educatorii din învăţământul superior, recomandările vin pentru întregul proces, de la stabilirea temelor mari de curs şi seminar, a dezvoltărilor acestora, până la recomandările bibliografice. Benefică este şi prezentarea unor variate puncte de vedere (unii profesori realizează predarea în

funcţie de „şcoala x", astfel încât devine dificil pentru un absolvent să se prezinte la un examen care se desfăşoară într-o altă parte a ţării decât cea în care absolvit).

- În planul strategiilor didactice şi al formelor de desfăşurare a activităţii, se cere o deplasare a accentului spre metodologiile bazate pe învăţarea independentă, spre învăţarea prin descoperire, utilizarea metodelor de gândire critică, precum şi spre stimularea lucrului în grup. Asemenea modele permit realizarea unor corelaţii profitabile şi din perspectiva cultivării valorilor autonomiei morale şi a autonomiei gândirii.

- Referindu-se la strategiile de evaluare, propunem luarea de precauţii care să preîntâmpine fenomenele de fraudă în evaluare (prin bareme, corectare multiplă etc.). Crearea unui context de integritate, în toate formele de evaluare, poate fi facilitată prin stabilirea, împreună cu elevii, a unor norme şi reguli clare, grupate sub numele de *cod de deontologie a evaluării*. Considerăm că, din punct de vedere etic, este importantă şi minimalizarea funcţiei de control a evaluării, generatoare de anxietăţi pentru elevi şi nu numai. Extinderea repertoriului metodologic, prin încorporarea metodelor de evaluare modernă, cum ar fi: investigaţia, proiectul, portofoliul, ar putea contribui la „umanizarea" notării şi aprecierii. Cu efecte formatoare ar fi şi accentuarea funcţiilor evaluării care statuează ameliorarea procesului educativ, motivarea, autoreglarea activităţilor elevilor şi profesorilor. Acţiunea de evaluare ar trebui să aibă, în primul rând, rolul de a contribui la perfecţionarea şi înscrierea demersului educativ pe o direcţie etică.

Cu privire la formatori, întregul demers de formare a profesorilor, de la stabilirea obiectivelor şi până la conceperea strategiilor de evaluare, se cere ajustat conform unor parametri etici.

BCU IAŞI

***Implicaţii şi sugestii pentru lideri şi decidenţi educaţionali***

Este o intenţie cât se poate de nobilă aceea de a fundamenta leadership-ul pe principii etice. Liderii educativi constituie o categorie specială de lideri, întrucât organizaţiile pe care le conduc nu-şi permit „să alunece" axiologic în direcţii controversate sau să facă rabat de la criterii morale. Liderii formali şi informali transmit, implicit, mesaje etice membrilor organizaţiei, fiind, în acelaşi timp, implicaţi în construcţia unui ansamblu de norme explicite, direct angajate în transformarea climatului de lucru. Pentru decidenţii de înalt nivel, avansăm idei cum ar fi:

- stabilirea unor politici adecvate de reformă a evaluării, pentru toate ciclurile şcolare, multe inconsistenţe în învăţământ provenind din arealul verificării performanţelor;
- promovarea unor proiecte legislative care să vizeze justa evaluare a performanţelor educatorilor;
- identificarea unui ansamblu de valori care să reprezinte fundamentul strategiilor educative şi al elaborării de proiecte şcolare. Astfel, unele principii morale pot deveni criterii emergente pentru paradigmele de formare. Paradigma axiologică ne-ar feri de excesul de tehnicism prezent în teoriile actuale ale instruirii;
- stimularea proiectelor care cultivă lansarea de iniţiative comunitare ale şcolii, implicarea părinţilor, ce vizează o mai bună inserţie în social a instituţiilor educative;
- politici adecvate de curriculum, prin care să se stimuleze reflexivitatea profesională;
- urgentarea construcţiei unui model teoretic autohton al profesiei didactice, dar adecvat tendinţelor europene şi internaţionale;

- reconsiderarea statutului educatorilor din România, modificarea unor rute ale formării inițiale și continue, definirea adecvată a diferitelor stadii ale carierei didactice;
- proiectizarea unor stagii și programe de formare continuă, pe teme de etică și deontologie didactică, care să contribuie la perceperea școlii ca loc al formării morale a tinerilor;
- statuarea prin documente juridice, cum ar fi *Legea învățământului* și *Statutul personalului didactic*, a unor principii de natură morală care să constituie fundamentul pentru alte documente etice.

Orice strategie în materie de politică educațională începe cu aderarea la o viziune, la un proiect axiologic. Învățământului românesc îi lipsește, în primul rând, orientarea axiologică, pe care ar putea s-o surprindă elaborarea unui cod deontologic național.

### *Implicații și sugestii pentru conceptorii curriculari*

Conținuturile învățământului, în calitate de ansamblu al valorilor intelectuale, estetice, profesionale etc., nu sunt un cumul indiferent de informații, priceperi, deprinderi. Proiectarea curriculară este o activitate de maximă responsabilitate intelectuală, estetică și morală. Conținuturile cuprinse în planuri, programe, manuale devin repere pentru multe generații de elevi. Mai mult, din perspectiva *Curriculum-ului național* actual, care delimitează între curriculumul-nucleu și curriculum-ul la decizia școlii, mulți profesori își asumă și rolul de conceptori curriculari ocazionali. Demersul proiectării curriculare nu este deloc facil. Nu este simplu să decizi care valori teoretice și practice din sfera diverselor științe, arte merită să fie transformate în valori educaționale. La nivelul proiectării opționalelor, profesorii au de ales între finalități diverse. Ne putem întreba în ce măsură corespund finalitățile și conținuturile din programele școlare și din manuale cu valorile autentice. Nu de puține ori, s-au realizat comentarii publice în

legătură cu acest subiect. Separat, putem decela mai multe categorii de responsabilităţi:

- în raport cu o serie de indicatori psihologici, de natură intelectuală şi afectiv-motivaţională (interesează cantitatea şi calitatea cunoştinţelor, accesibilitatea în raport cu vârsta, atractivitatea, motivarea);
- în raport cu diverşi indicatori estetici, culturali;
- în raport cu relevanţa socială şi profesională.

Cu toate că activitatea de planificare curriculară este interpretată în termenii unui proces destul de tehnic, deloc de neglijat ar fi implicaţiile sale ideologice şi socio-politice. Noţiunea de *curriculum ascuns* trimite, printre altele, şi la mesajele sociale, subliminale, incluse în materialele-suport ale procesului instruirii.

### *Implicaţii şi sugestii pentru cercetători*

În cele ce urmează, numim categoriile de cercetători posibil interesaţi de problematica studiului de faţă:

- *Cercetători din domeniul filosofiei educaţiei* – aceştia vor fructifica delimitările din domeniul eticii şi deontologiei, axiologiei pedagogice, precum şi utilizarea resurselor filosofice în abordarea deciziei etice.

- *Cercetători din domeniul pedagogiei comparate* – aceştia vor delimita abordări ale deontologiei profesionale din varii spaţii geografice.

- *Pentru specialiştii în didactică, teoria şi metodologia instruirii, teoria şi metodologia evaluării*, sunt realizate numeroase clarificări cu privire la implicaţiile etice ale predării – evaluării, stabilirii obiectivelor, selectării conţinuturilor.

- *Pentru specialiştii în teoria educaţiei*, vor fi utile abordările educaţiei morale, teoriile psihologice ale dezvoltării raţionamentului moral.

- *Specialiştii în domeniul metodologiei cercetării* vor valorifica instrumentul utilizat şi rezultatele aplicării lui.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Capitolul cinci al lucrării prezintă şi detaliază valorile care ar putea sta la baza conceperii codului profesiei didactice (libertatea, dreptatea, responsabilitatea etc.). Subiecte posibile de cercetare ar fi:

- Cazuistica profesorilor emeriţi. Există, în acest timp, un tezaur axiologic şi normativ imens, pe deplin neexploatat, constituit din experienţa profesorilor. Aceste evocări exemplare ale activităţii de la catedră merită să fie cunoscute şi popularizate;
- Contextualizarea valorilor morale la nivelul şcolii;
- Reprezentarea socială a profesiei didactice;
- Realizarea unor studii pornind de la povestirile autobiografice ale unor experienţe de viaţă inedite, în raport cu lumea şcolii;
- Studiul legilor şi al reglementărilor în vigoare.

### *Implicaţii şi sugestii pentru elevi şi studenţi*

Studenţii de la facultăţile de profil (Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Filosofie, Asistenţă socială, Sociologie şi chiar Economie) vor putea valorifica lucrarea în cadrul cursurilor şi seminariilor de etică şi deontologie, prezente în planurile de învăţământ ale facultăţilor, pentru programele la zi sau la distanţă.

Tema noastră de studiu invită la cunoaşterea exigenţelor etice şi deontologice ale unui statut profesional distinct. Propunerea unei asemenea teme pentru elevi ar putea avea o valoare cognitivă, în raport cu informarea asupra responsabilităţilor profesionale ale educatorilor, în funcţie de care se delimitează şi responsabilităţile lor. Utilă ar fi şi sensibilizarea asupra naturii complexe a activităţii de predare – evaluare, a implicaţiilor multiple pe care aceasta le presupune. Profesia didactică nu înseamnă, la urma urmei, doar o transmitere seacă de informaţii de la un emiţător spre un grup de receptori, ci un efort intelectual şi moral continuu, un proces de luare de decizii şi strădania de a urma un traiect axiologic. Elevii vor afla ce *trebuie* să facă sau să fie dascălii lor, precum şi ce *ar*

BCU "M. EMINESCU" IAŞI

*trebui* să facă/să fie. Delimitarea acţiunilor interzise şi obligatorii, deopotrivă pentru profesori şi elevi, ar putea conduce la reglarea, ajustarea reciprocă a conduitelor instituţionale.

O zicală spune că, de multe ori, nu vedem pădurea din cauza copacilor. Acest context de comparaţie este util pentru relaţia dintre elevi şi profesori. Prinşi într-o reţea sinuoasă de raporturi formale, nonformale şi informale, angrenaţi într-un şuvoi de acţiuni zilnice, profesorii şi elevii pierd sensul activităţii derulate în comun. De obicei, majoritatea lucrărilor psihopedagogice fac pledoarie pentru cunoaşterea elevilor de către profesori. De data aceasta, perspectiva ar fi însă inversată: elevii ar ajunge să-i cunoască mai bine pe profesori, prin înţelegerea specificului muncii pe care aceştia o desfăşoară. Reflecţia, interogaţia sunt utile pentru ambii poli. Ce înseamnă să fii profesor? Care este reprezentarea statutului de profesor? Una dintre concluziile cercetării noastre este că în compararea percepţiilor profesorilor şi elevilor asupra responsabilităţilor educatorilor, există destule diferenţe: astfel, profesorii declară că îi preocupă mai mult realizarea unei predări de calitate şi a unei evaluări corecte, iar pe de altă parte, elevii nu sesizează lupta educatorilor, indicând corectitudinea în evaluare pe ultimul loc. Probabil, avem de-a face şi cu o lipsă de comunicare între cele două „tabere". Studiul de faţă prezintă numeroase consideraţii şi despre codurile etice ale instituţiilor, care includ şi precizări cu privire la comportamentul elevilor în incinta şcolii. Elevii vor afla că au, deopotrivă, drepturi şi responsabilităţi, dincolo de care este posibilă desfăşurarea acţiunii educative.

### *Implicaţii şi sugestii pentru publicul larg, pentru mass-media*

În măsura în care alte categorii profesionale (psihologi, ziarişti, asistenţi sociali) şi-au delimitat aria preocupărilor şi exigenţelor morale prin coduri etice, considerăm benefic acest demers şi pentru educatori. De multe ori, sesizările cu privire la conduita profesională a cadrelor didactice au venit din par-

tea comunității. Cazurile de abateri comportamentale, disciplinare constituie materiale „fierbinți" pentru presă. Insistând pe aspectele scandaloase, greșelile profesionale din orice arie ocupațională sunt tratate cu interes, curiozitate, asemenea oricărui subiect care aduce în față conflictul valoric, perturbarea ordinii instituționale.

Unele prestații sunt prezentate trunchiat, unilateral, sporind confuzia în rândul publicului și contribuind la deprecierea statutului de educator. Sunt aduse în față și comentate, mai ales, situațiile de dizarmonie etică și, mai puțin, aspectele meritorii ale muncii profesorilor. Tratarea oricărei categorii profesionale ca pe o masă omogenă, coruptă, iresponsabilă nu este însă de dorit. Studiul de față poate constitui o incursiune informativă în identificarea îndatoririlor profesionale ale educatorilor, pentru cei care lucrează în alte domenii. Mai ales în calitate de părinți, avem nevoie de asigurări cu privire la prestația morală a celor care se ocupă de educația copiilor. În felul acesta, vom ști să ne calibrăm adecvat expectanțele cu privire la ce trebuie să facă un învățător sau profesor. Rol-status-ul oficial, formal, nu se suprapune cu reprezentarea socială a profesiei.

Codurile etice, în calitate de documente publice, au nevoie de promovarea, diseminarea oferită de mass-media. Interpretările și precizările cu privire la contextualizarea valorilor libertății academice, dreptății, grijii, respectului oferă o bază de cunoștințe pentru alți profesioniști care stabilesc legături, parteneriate educaționale cu școala (asistenți sociali, sociologi, medici, polițiști, ziariști, preoți etc.). Constituirea școlii în calitate de comunitate a grijii sau de instituție în care se aplică norme, reguli, proceduri poate contribui la îmbunătățirea imaginii ei sociale.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Bibliografie


1. Albu, G. (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Polirom, Iași.
2. Albu, G., Albu, S. (1998), *În fața învățământului, două perspective morale*, „Revista de pedagogie" nr. 1.
3. Albuț, Constantin (1993), *Sociologie juridică*, Editura Fundației Chemarea, Iași.
4. Bagdasar, N., Bogdan, V., Narly, C. (1995), *Antologie filosofică*, Editura Universal Dalsi.
5. Bak, Nelleke (2001), *Trust, social capital and education*, Paper presented at the Philosophy Society of South Africa Annual's Conference, http://www.svf.uib.no/asapr/Publications%20and%20Workingpapers/Book%20seminar/Bak,%20Trust%20and%20social%20capital2.pdf
6. Baker, R. (1999), *Codes of Ethics: Some History. Perspectives on the Professions*, 19 (1),4, http://ethics.iit.edu/perspective/pers19_1fall99_2.html
7. Balan, Bogdan (2000), *Reprezentarea socială a profesiei de psiholog* (teză de doctorat), Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași.
8. Bauman, Z. (2000), *Etica postmodernă*, Editura Amacord, Timișoara.
9. Bayles, M. (1981), *Professional Ethics*, Wadsworth, Belmont, CA.
10. Butt, R., Retallick, J. (2002), *Professional well-being and learning: a study of administrator – teacher workplace relationships*, "Journal of Educational Enquiry", vol. 3, no. 1.
11. Bârzea, C. (1995), *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
12. Berkowitz, Marvin, W. Oser, F. (1985), *Moral Education: Theory and Application*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
13. Berlin, Isaia (1996), *Patru eseuri despre libertate*, Editura Humanitas, București.
14. Bertrand, Claude-Jean (2000), *Deontologia mijloacelor de comunicare*, Editura Institutul European, Iași.
15. Birkett, W. P., Barbera, M. (2000), *Codifying Power and Control: Ethical Codes in Action*, Intl Federation of Accounts, Australia, http://www.ifac.org/Library/ SpeechArticle.tmpl?NID=96261008030
16. Blasé, Joseph, Blasé, Jo (2002), "The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment", *Educational Administration Quarterly*, vol. 38, no. 5, december, 671 – 727.
17. Bloch, S., Chodoff, P. (1991), *Etică psihiatrică*, ediția a II-a, Oxford University Press.
18. Bochenski, J. (1992), *Ce este autoritatea?*, Editura Humanitas, București.
19. Bocoș, Mușata (2003), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

20. Boncu, Ş. (1998), „Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului" în *Psihopedagogia pentru definitivat şi grad didactic II,* coord. Cucoş, Constantin, Editura Polirom, Iaşi.

21. Boudreaux, G., Steiner, T. (2005), "Developing a Code of Ethics", Journal Title: *Management Quarterly*, Volume: 46, Issue: 1.

22. Boterry, M. (1996), *The Challenge to Professionals from the New Public Management: Implications for the Teaching Profession,* "Oxford Review of Education", vol. 22, No. 2.

23. Bowman, J. (2000), *Towards a Professional Ethos; from Regulatory to Reflective Codes,* "International Review of Administrative Sciences", Sage Publications vol. 66, 673 – 687

24. Braize, François (1992), *Éléments de réflexion sur la déontologie,* „La Gazette des Archives", Paris, Association des Archivistes Français, 2ème trimestre, n° 157.

25. Braun, A. (1989), *Enseignant et/ou formateur,* Les Éditions d'Organisation, Collection „Les guides du metier d'enseignant".

26. Brock, P. (fără an), *The Ethics of the Teaching Profession Standards* http://www.schools.nsw.edu.au/eduleadership/profread/ethics/brock.php

27. Bunescu, G. (1998), *Şcoala şi valorile morale,* Editura Didactică şi Pedagogică, Colecţia „Idei Pedagogice Contemporane", Bucureşti.

28. Byrne-Armstrong, Hilary (2000), *Ethics and the Teaching Profession,* paper of St. James Ethics Centre, Sydney.

29. Campbell, E. (2003), *The Ethical Teacher,* Open University Press McGraw-Hill, Maidenhead, UK.

30. Carter, M. (1999), "Professional Ethics in Teaching" in "Initial and Continuing Teacher Professional Development Occasional Papers", number 2, Australia. http://www.schools.nsw.edu.au/eduleadership/profread/ethics/carter.php

31. Călin, Marin (1996), *Teoria educaţiei,* Editura ALL, Bucureşti.

32. Călin, Marin (2001), *Filosofia educaţiei,* Editura Aramis, Bucureşti.

33. Cătineanu, Tudor (1987), *Elemente de etică,* volumul 1, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

34. Chiosso, Giorgio (2007), *Teorii ale educaţiei şi ale formării,* Editura Humanitas educaţional, Bucureşti.

35. Chiş, Vasile (2001), *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare,* Presa Universitară Clujeană.

36. Ceobanu, Ciprian (1999), *Influenţa mentalităţii asupra randamentului şcolar* (teză de doctorat), Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

37. Cerghit, Ioan (1992), „Principiile procesului de învăţământ (didactic)" în *Didactica – manual pentru clasa a X-a – şcoli normale,* coord. Cerghit, I., Radu, I. T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

38. *Chartes des examinateurs de L'épreuve Anticipée de Français, Académie Rennes,* (2002), http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/ lettres/inin.htm.

39. Chelcea, Septimiu (1995), *Personalitate şi societate în tranziţie,* Editura Ştiinţă şi Tehnică, Timişoara.

40. Clow, R. (2001), "Further Education Teachers Construction of Professionalism" in "Journal of Vocational Education and Training", vol. 53, nr. 3, 407 – 419.

41. *Codul de etică al Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi*, http://www.uaic.ro /uaic/bin/ download/Academic/Etica/CodEtica.pdf.

42. *Code of Conduct*, James Cook University, http://www.jcu.edu.au /divi/registry/3rdcode/thecode.shtml.

43. *Code of Conduct*, Visalia http://visalia.k12.ca.us/health/conduct_codes_7-12.htm.

44. *Code of Ethics of The Education Profession*, National Education Association (N.E.A.), http://www.nea.org/aboutnea/code.htm.

45. *Corporate Codes of Conduct*, Geneva, International Labour Organization, http://www.itcilo.it/english/actrav/telearn/global/ilo/code/main.htm#Enforcement%20of%20the%20codes.

46. *Middle school conduct code*, Danbury Public Schools, http://www.danbury.k12.ct.us/midweb/concode.html.

47. *The Ministry of Education Ontario schools code of conduct*, http://www.preventingcrime.net/community/visiblyvaluing/MinistryCodeofConduct.pdf.

48. *Corporal Punishment in Schools* (2003), Position Paper of the Society for Adolescent Medicine, "Journal of Adolescent Health", 32, http://www.nospank.net/sam.htm

49. *COR – Clasificarea ocupaţiilor în România* (2001), Lumina Lex, Bucureşti.

50. Cottell, Jr., Philip, G., Perlin, Terry, M. (1990), *Accounting Ethics: A Practical Guide for Professionals.* Publisher: Quorum Books, Place of Publication: Westport, CT.

51. Cozma, Carmen (1996), *Etică şi deontologie*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

52. Cozma, Carmen (2005), *Etica şi deontologia asistenţei sociale*, manual: *Asistenţă socială*, învăţământ la distanţă, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

53. Cozma, Teodor, Seghedin, Elena (2003 – 2004), „Educaţia pentru carieră – finalitate implicită sau explicită la nivel universitar", în *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Tomul VII – VIII, Seria „Ştiinţele educaţiei".

54. Creţu, Carmen (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

55. Creţu, Carmen (1999), *Teoria curriculumului şi conţinuturile învăţământului*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

56. Cristea, Sorin (2000), *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Litera internaţional, Chişinău – Bucureşti.

57. Cucoş, Constantin (1995), *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

58. Cucoş, Constantin (2001), *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*, Editura Polirom, Iaşi.

59. Cucoş, Constantin (2002), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

60. Cucoş, Constantin (2006), *Informatizarea în educaţie*, Polirom, Iaşi.

61. Davis, M. (1999), "Writing a Code of Ethics" în "Perspectives on the Professions", 19 (1), 2, http://ethics.iit.edu/perspective/pers191fall991.html

62. Davis, M. (1991), *Thinking like an Engineer: The place of a Code of Ethics in the practice of a profession. Philosophy and Public Affairs* 20. 2: 150 – 167. http://ethics.iit.edu/publication/md_te.html

63. Dean, Webb. L., Metha, A., Forbis, J. (1996), *Fondation of American Education*, second edition, Prentice-Hall.

64. Delors, J. (coord.), 2000, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi.

65. Demetrulias, D. M. (1994), "Caring: Its Centrality to Teachers and to Teacher Education", "Teacher Education Quarterly", 21(2), 91 – 100.

66. Develay, M. (1994), *Peut-on former les enseignants?*, Collection „Pédagogies", ESD Éditeur Paris.

67. Develay, M. (1996), *Donner du sens à l'école*, ESF Éditeur, Paris.

68. Develay, Michel (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflections épistémologiques*, ESF, Paris.

69. Dewey, J. (1972), *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

70. Dottrens, Robert (1971), *Institutori azi, educatori mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

71. Douet, B. (1987), *Discipline et punitions à l'école*, Presses Universitaires de France, Paris.

72. Douet, B. (2001), „Autorité et sanctions" în *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, coord. Houssaye, J., ESF Paris.

73. Dufresne, L. Ronald (2004), "An Action Learning Perspective on Effective Implementation of Academic Honor Codes", în "Group & Organization Management", vol. 29, no. 2, april, 201 – 218, Sage Publications.

74. Dunbar, J. (1998), *A Critical History of CPA's Various Codes of Ethics for Psychologists (1939 – 1986)*, Canadian Psychology, august by www.findarticles.com.

75. Dumitru, Al. (2001), *Personalitate, atitudini şi valori*, Editura de Vest, Timişoara.

76. Dutercq, Y. (1993), *Les Professeurs*, Hachette Education, Paris.

77. Edwards, L., Rest, J., Thoma, S. (1999), "Designing and Validating a Measure of Moral Judgment: Stage Preference and Stage Consistency Approaches" în "Journal of Educational Psychology", Volume 89.

78. Ehrensal, Patricia (2003), "The Three Faces of Power: The U.S. Supreme Court Legitimisations" în "Educational Administration Quarterly", vol. 39, no. 2, aprilie, 145 – 163.

79. *Elementary Conduct Code*, Danbury, http://www.danbury.k12.ct.us/Elemweb/CONDUCT.HTM.

80. Ellenwood, S. (1996), *Values and character in school*, în "Teacher Training and Values Education".

81. Estrela, M. (1994), *Autorité et discipline à l'école*, E.S.F. Paris.

82. Etchegoyen, Alain (1991), *La valse des éthiques*, Éditions François Bourin, Paris.

83. Fabre, M. (1994), *Penser la formation*, Presses Universitaires de France, Paris.

84. Felicio, D. M., Pieniadz, J. (1999), "Ethics in Higher Education: Red Flags and Grey Areas", în *Feminism and Psychology*, SAGE Publication (London, Thousand Oaks and New Delhi) vol. 9 (1), 53 – 73.

85. Ficeac, Bogdan (1998), *Tehnici de manipulare*, Editura Nemira, Bucureşti.

86. Fielding, Michael (1999), "Radical Collegiality: Afirming teaching as an inclusive professional practice", în *Australian Educational Researcher*, vol. 26, no. 2, august.

87. Forster, Kathie (1999), *Promoting The Ethical School. Professional Ethics for School Administrators,* "Initial and Continuing Teacher Professional Development", Occasional Papers, number 2.

88. Fortin, Alin (2001), „Administratorul şi psihologia puterii", în *Dinamica grupurilor,* de Visscher, P., Neculau, A. (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

89. Foucault, Michel (1995), *Istoria sexualităţii,* Editura de Vest, Timişoara.

90. Fourez, G. (1998), *Éduquer. Écoles, Éthiques, Sociétés,* DeBoeck Université.

91. Fulmer, Jason R. (2002), "Dismissing the «immoral» teacher for conduct outside the workplace-do current laws protect the interests of both school authorities and teachers?" în "Journal of Law and Education", www.findarticles.com.

92. Gall, Meredith, Joyce, P., Borg, Walter, R. (2007), *Educational Research – An Introduction*, Pearson Education Inc.

93. Gardner, Howard (1983), *Frames of minds: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.

94. Gardner, Howard (2005), *Mintea disciplinată*, Editura Sigma, Bucureşti.

95. Găvănescul, Ion (1995), *Texte pedagogice alese,* Editura Spiru Haret, Iaşi.

96. Gehlbach, Scott (2006), *A formal model of exit and voice,* Rationality and Society 2006; 18; 395.

97. Ghiaţău, Roxana, Curelaru, Versavia (2005), „Problematica leadershipului educaţional în context universitar" în volumul *Educaţia – provocări la început de mileniu; omagiu profesorului Teodor Cozma,* Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

98. Gliga, Lucia (coord.) (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Editura Polsib, Sibiu.

99. Glor, Eleanor (2001), "Codes of conduct and generations of public servant", "International Review of Administrative Sciences", Copyright IIAS Sage Publications vol. 67, 525 – 541.

100. Goodson, Ivor F., Hargreaves, Andy (1996), *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, London.

101. Goodstein, L. S., Nolan, T. M. and Pfeiffer, J. W. W. (1993), *Applied Strategic Planning,* McGraw-Hill Inc, New York.

102. Gordon, W., Sork, T. (2001), "Ethical Issues and Codes of Ethics: Views of Adult Eduction Practitioners in Canada and the United States", în "Adult Education Quarterly" vol. 51, no. 3, may, 202 – 216.

103. Gortner, Harold (1991), *Ethics for Public Managers*, Praeger Publishers, Westport CT.

104. Grigoraş, Ioan (1982), *Personalitatea morală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

105. Grunberg, L. (1972), *Axiologia şi condiţia umană,* Editura Politică, Bucureşti.

106. Grundstein-Amado, Rivka (2001), "A Strategy for Formulation and Implementation of Codes of Ethics in Public Service Organizations" în "International Journal of Public Administration", Volume 24, Issue 5, Gale Group.

107. Grusec, Jean (1999), „Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs" în *La construction sociale de la personne,* Doise, W., Dubois, N., Beauvois, J. L. (coord.), Presses Universitaires de Grenoble.

108. Habermas, Jurgen (2000), *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă,* Editura ALL Educaţional, Bucureşti.

109. Hall, Allan (2003), "Notes on a Code of Ethics for New Zealand Registered Teachers" în *Introducing Codes of Ethics Workshop Kit,* New Zealand Teachers Council, http://www.teacherscouncil.govt.nz/consultation/ethics/background/hall.stm.

110. Hannoun, Hubert (1995), *Comprendre l'éducation,* Éditions Nathan, Paris.

111. Heintz, Monica (2006), *Etica muncii la românii de azi,* Editura Curtea Veche, Seria Actual.

112. Helsby, Gill, McCulloch, Gary (1996) "Teacher Professionalism and Curriculum Control" în *Teachers' Professional Lives,* Goodson, Ivor F., Hargreaves, Andy, Falmer Press, London.

113. Hoffmann, Oscar (1990), *Profesiile în faţa viitorului,* Editura Academiei Române, Bucureşti.

114. Hofstede, Geert (1996), *Managementul structurilor interculturale,* Editura Economică, Bucureşti.

115. Houle, Cyril (1980), *Continuing learning in the profession,* Jossey-Bass, San Francisco.

116. Houssaye, Jean (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la secularisation,* Presses Universitaires de France, Paris.

117. Houssaye, Jean (1996), *Autorité ou éducation,* ESF Paris.

118. Houssaye, Jean (1999), „Éducation et philosophie. Approches contemporaines" în *Valeurs et éducation,* Houssaye, Jean (coord.), ESF éditeur Paris.

119. Iacob, Luminiţa (1998), „Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor şcolare" în *Psihologie şcolară,* Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminiţa (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

120. Iluţ, Petre (1995), *Structurile axiologice din perspective psihosociale,* Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

121. Iosifescu, Viorel (2004), *Duplicitate şi educaţie morală,* Editura Aramis, Bucureşti.

122. Ismat, A. H. (1992), *Professionalizing Teaching: Is There a role for Professional Development Schools?* Eric Digest, http://www.ericdigests.org/1992-3/teaching.htm

123. Johns, Gary (1998), *Comportament organizaţional,* Editura Economică, Bucureşti.

124. Joiţa, E. (2000), *Pedagogia. Ştiinţa integrativă a educaţiei,* Editura Polirom, Iaşi.

125. Kant, Immanuel (1972), *Critica raţiunii practice. Întemeierea metafizicii moravurilor,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

126. Kant, Immanuel (1995), *Critica raţiunii practice. Întemeierea metafizicii moravurilor,* Editura IRI, Bucureşti.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

127. Kienzler, D. S. (2004), "Teaching Ethics isn't enough; The Challenge of Being Ethical Teacher", "Journal of Business Communication", vol. 41, no. 3, 292 – 301.

128. Kirschenbaum, M. (1977), *Values Clarification: An Advanced Handbook for Trainers and Teachers,* La Jolla California, University Associates Press.

129. Kirschenbaum, M., Simon, S. B. (1973), *Readings in values clarifications,* Minneapolis, Minn. Winston Press.

130. Krathwohl, David (2004), *Methods of Educational and Social Science Research. An integrated Aproach,* Waveland Press.

131. Kumar, Rahul, Mitchell, Coral (2004), "What happens to educational administration when organization trumps ethics?" în "McGill Journal of Education", www.findarticles.com.

132. Kultgen, John (1988), *Ethics and Professionalism,* University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

133. Kultgen, John (1995), *Autonomy and Intervention: Parentalism in the Carring Life,* Oxford University Press, New York.

134. Lama, Dalai (2000), *Etica noului mileniu,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

135. Landsheere, Vivienne, Landsheere, Gilbert (1979), *Definirea obiectivelor educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

136. Lawerys, Joseph (fără an), *Science, Morals and Moralogy. Five Lectures,* The Institute of Moralogy.

137. Lazăr, Carmen „Dreptul în sistemul reglementărilor sociale", cursul de *Teoria generală a dreptului,* http://idd.euro.ubbcluj.ro/interactiv/cursuri/CarmenLazar/Dreptul-in-sistemul-reglementarilor-sociale.html

138. Legea nr. 128 din 12 iulie 1997 privind *Statutul personalului didactic,* http://www.cdep.ro/pls/legis/legispck.htpact?ida=6696

139. *Legea Învăţământului* http://www.cdep.ro/pls/legis/legisck.htpact?ida=6696

140. Le Bihan, Christinne (1999), *Marile probleme ale eticii,* Institutul European, Iaşi.

141. Le Maxidico (1997), *Dictionnaire encyclopédique de la langue française,* Éditions de la Connaissance.

142. Lickona, Thomas (1995), *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility,* Bantam.

143. Lind, Georg (2004), *The Meaning and Measurement of Moral Judgement Competence: A Dual-Aspect Model,* http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2004meaning-and-measurement.pdf

144. Lisman, David (1996), *The Curricular Integration of Ethics: Theory and Practice,* Praeger Publishers, Westport, CT.

145. Longhi, Gilbert (2000), *Pentru o deontologie a învăţământului* în *Educaţia ieri – azi – mâine,* Buletinul DPPD, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi.

146. Lovat, Terence J. (fără an), *Australian Perspectives on Values Education: Research in Philosophical, Professional And Curricular,* http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/ethics/lovat.php

147. Macavei, Elena (2001), *Pedagogie: teoria educaţiei,* Editura Aramis Print, Bucureşti.

148. Markhalstead, J., Taylor, M. (1996), *Values in Education and Education in Values,* Falmer Press London, Washington D.C.

149. McClure, M. (1999), "Teaching – The Peculiar Profession: A Review Essay" în "Educational Administration Quarterly", vol. 35, no. 4, october, 562 – 572.

150. Meirieu, Philippe (2006), *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020,* Document UNESCO, http://icp.ge.ch/gelibredu/pourlesmeninges/meirieu_unesco_2020.pdf/view?searchterm=None.

151. Meirieu, Philippe (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie,* ESF Éditeur, Paris.

152. Melo, Patricia (2003), *Ethical Conflicts in Teaching: The Novice Teacher's Experience,* Connections, no. 3, W. M. Roth.

153. Menand, Louis (1996), *The Future of Academic Freedom,* The University of Chicago Press.

154. Mendes, Errol P., Clark, Jeffrey (1996), *Human Rights Research and Education Centre Bulletin,* University of Otawa, http://www.uottawa.ca/hrrec/publicat/five.html

155. Middle school Conduct Code, Danbury, http://www.danbury.k12.ct.us/midweb/concode.html

156. Miroiu, Mihaela, Cutaş, Daniela, Andreescu, Liviu (2005), *Cod etic pentru universităţi: proiect,* http://www.politice.ro/proiecte/eticauniv.pdf

157. Miroiu, Mihaela, Blebea-Nicolae, Gabriela (2001), *Introducere în etica profesională,* Editura Trei, Bucureşti.

158. Mitrofan, Nicolae (1988), *Aptitudinea pedagogică,* Editura Academiei, Bucureşti.

159. Mockler, N., Normanhurst, L. (2004), *Transforming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism,* paper presented to The Australian Association for Educational Research Annual Conference, University of Melbourne, http://www.aare.edu.au/04pap/ moc04272.pdf

160. Moisil, Grigore (1979), *Ştiinţă şi umanism,* Editura Junimea, Iaşi.

161. Momanu, Mariana (2002), *Introducere în teoria educaţiei,* Polirom.

162. Monchablon, A. (1991), *Cartea cetăţeanului,* Editura Humanitas, Bucureşti.

163. Morgan, Gareth (1986), *Images of Organization,* Beverly Hills, Sage Publications.

164. Monteil, Jean Marc (1997), *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi.

165. Mount, Eric Jr. (1990), *Professional Ethics in Context: Institutions, Images, and Empathy,* Westminster/John Knox Press, Louisville, KY.

166. Mureşan, Valentin (2007), *Pericolul filosofiei hip-hop,* http://tonysss.wordpress.com/2007/01/13/pericolulfilosofieihiphop/

167. Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., Robinson, M. (1996), *Ethical Principles in University Teaching,* La Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), University of British Columbia, Centre for Teaching and Academic Growth, Canada.

168. Narváez, Darcia, Rest, James (1994), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics,* Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N.J.

169. Nash, Robert J. (1996), "Real World", Ethics: Frameworks for Educators and Human Service Professionals, New York: Teachers College Press.

170. Negreţ-Dobridor, I. (2001), *Mitul lui Chiron*, Editura Aramis, Bucureşti.

171. Nestor-Baker, Nancy, S., Wayne, K. Hoy (2001), *Tacit Knowledge of School Superintendents: Its Nature, Meaning, and Content*, "Educational Administration Quarterly", vol. 37, no. 1.

172. Nicola, Ioan (1995), *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

173. Niskier, Arnaldo (2000), *Filozofia educaţiei. O viziune critică*, Editura Economică, Bucureşti.

174. Noddings, N. (1984), *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, C. A., University of California Press.

175. Nucci, L. (1996), "Morality and the Personal Sphere of Actions", în *Values and Knowledge*, coord. Brown, T., Reed, E., Turiel, E., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.

176. Nucci, Larry (2001), *Education in the moral domain*, Cambridge University Press, England.

177. Obin, Jean-Pierre (1996), *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Hachette Éducation, Paris.

178. Olson, Andrew (1998), *Authoring a Code: Observations on Process and Organization* http://www.iit.edu/departments/csep/codes/WritingACode.html

179. Osguthorpe, Richard, D. (2008), *On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character*, "Journal of Teacher Education", Vol. 59, No. 4, 288 – 299.

180. Pavela, Gary (1997), "Applying the Power of Association on campus: A Model Code of Academic Integrity", "Journal of College and University Law", vol. 24, no. 1.

181. Pavelcu, Vasile (1968), *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

182. Păun, Emil (1999), *Şcoala, o abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.

183. Păun, Emil (2002), „Profesionalizarea activităţii didactice" în *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coord. Lucia Gliga, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Editura Polsib, Sibiu.

184. Peterson, Kent (1997), "The importance of colaboratives cultures", "Reform Talk", Issue number 10.

185. Pinar, William F. (2004), *What Is Curriculum Theory?*, Publisher: Lawrence Erlbaum Associates.

186. Pleşu, Andrei (1988), *Minima moralia*, Cartea Românească, Bucureşti.

187. Poenaru, Romeo (1990), „Deontologia didactică – ştiinţa drepturilor şi datoriilor profesionale ale educatorilor" (I) în "Revista de pedagogie" nr. 12.

188. Poenaru, Romeo (1990), „Deontologia didactică – ştiinţa drepturilor şi datoriilor profesionale ale educatorilor" (II) în "Revista de pedagogie" nr. 1.

189. Poenaru, Romeo, Sava, Florin (1998), *Didactogenia în şcoală. Aspecte deontologice, psihologice şi pedagogice*, Editura Danubius, Bucureşti.

190. Poenaru, Romeo (1992), *Deontologie generală. Substanţa ideii*, Editura Erasmus, Bucureşti.

191. Polin, Raymond (1968), *Éthique et politique*, Édition Serey, Paris.

192. Popa, Dumitru (2002), *Profesorul eficient*, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi.

193. Popescu, Elvira (1992), „Rolul şi personalitatea învăţătorului" în *Didactica – manual pentru clasa a X-a – şcoli normale*, Cerghit, Ioan, Radu, I. T., Popescu, E., Vlăsceanu, L. (coord.), Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

194. Popovici, Dumitru (2002), *Deontologia profesională şi didactogeniile*, Revista „Forum".

195. Popovici, Dumitru (2000), *Didactica – soluţii noi la probleme controversate*, Editura Aramis, Bucureşti.

196. Pourtois, Jean Pierre, Desmet, Huguette (1997), *L'éducation postmoderne*, Presses Universitaires de France, Paris.

197. Prairat, Eirick (1997), *Les sanctions, petites méditationes à l'usage des éducateurs*, L'Harmattan, Paris.

198. Rath, R. E., Harmin, M. şi Simon, S. B. (1978), *Values and Teaching: Working with values in Classroom*, Columbus, Charles E., Merrill.

199. Râmbu, Nicolaie (1997), *Filosofia valorilor*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

200. Räsänen, Rauni (2000), "Ethics, Education and Teacher Education" în *In search of powerful learning environments for teachers education in the 21st Century*, K. Kumpulainen (Eds.), Oulu: Oulu University Press, http://herkules.oulu.fi/isbn9514256212/isbn9514256212.pdf.

201. Reboul, Olivier (1971), *La Philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris.

202. Reboul, Olivier (1989), *La philosophie de l'éducation*, Colection „Que sais-je", Presses Universitaires de France, Paris.

203. Reboul, Olivier, (1992 ), *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris.

204. *Regulamentul de Organizare a Învăţământului Preuniversitar* http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=575

205. Rickauer, M., Langanay, J. Y. (2005), *Projet d'un code de déontologie*, http://tecfa.unige.ch/proj/learnett/groupe9798/code/projet1.html

206. Rishword, Paul (2003), "The Code of Ethics as Shield, Sword and Guide", în *Introducing Codes of Ethics Workshop Kit*, New Zealand Teachers Council, http://www.teacherscouncil.govt.nz/consultation/ethics/background/rishworth.stm

207. Rivas, Flores, Jose, Ignacio (2000), „El trabajo de los docentes", în *Profesorado y reforma: Un cambio en las practicas de los docentes?* Rivas Flores, Jose Ignacio (coord.) Ediciones Aljibe.

208. Robertson, Susan L. (1996), "Teachers' Work, Restructuring and Post-fordism: Constructing The New «Professionalism»" în *Teachers' Professional Lives*, Goodson, Ivor F., Hargreaves, Andy, Falmer Press, London.

209. Robin, D., Giallourakis, M., David, F., Moritz, T. (1989), *A Different Look at Codes of Ethics*, in "Business Horizons", JAI Press, Inc, www.findarticles.com.

210. *Safe Schools Against Violence in Education Act*, An Overview and Advice to Locals NYSUT Information Bulletin 200102, January, 2001 http://nysut.org/research/bulletins/20010116safeschools.html

211. Sârbu, Tănase (1999), *Introducere în deontologia comunicării,* Editura Cantes, Iaşi.

212. Sălăvăstru, Constantin (1996), *Raţionalitate şi discurs*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

213. Schaap, H., Bruijn, E. de, van der Schaaf, M. F., Kirschner, P. A. (2008), *The Value of Personal Professional Theories for Vocational Education,* Paper presented at the European Conference of Educational Research (ECER), Gothenburg, Sweden, http://www.vet-research.net/downloads/ArticleHarmen SchaapECER2008def.doc

214. Schein, Edgar H. (1993), *Organizational culture and leadership* (2nd), San Francisco, Jossey-Bass.

215. Schön, Donald (1983), *The reflective practitionner: how professionals think in action*, Cambridge University Press, Cambridge, GB.

216. Scripcaru, Gh., Ciucă, A., Astărăstoae, V., Scripcaru, C. (1998), *Bioetica, ştiinţele vieţii şi drepturile omului*, Editura Polirom, Iaşi.

217. Shils, Edouard (1997), *The Calling of Education: "The Academic Ethic" and Other Essays on Higher Education*, University of Chicago Press.

218. Sims, Ronald R., Brinkmann, Johannes (2003), *Enron Ethics (Or: Culture Matters More than Codes)*, "Journal of Business Ethics", Springer Netherlands, Volume 45, Number 3/July.

219. Sirota, Andre (1998), *Conduite perverse în grup. Interpretări şi intervenţii*, Editura Polirom, Iaşi.

220. Soloviov, Vladimir (1994), *Îndreptăţirea binelui*, Editura Humanitas, Bucureşti.

221. Soltis, J. F. (1986), "Teaching Professional Ethics" în "Journal of Teacher Education", 37(3), 2.

222. Stan, Emil (1999), *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti.

223. Stan, Emil (2004), *Despre pedepse şi recompense în educaţie*, Editura Institutul European, Iaşi.

224. Stan, Liliana (2004), „Etică şi deontologie" în volumul *Pedagogie – psihologie. Cursurile anului II,* învăţământ la distanţă, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

225. Stan, Liliana (2003), *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.

226. Starratt, Robert (1997), *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools* (2nd edition), New York: Falmer Press.

227. Stere, Ernest (1998), *Din istoria doctrinelor morale,* Editura Polirom, Iaşi.

228. Strike, Kenneth (1999), *Can Schools be Communities? The Tension between Shared Values and Inclusion* în "Educational Administration Quarterly", vol. 35, no. 1, february, 46 – 70.

229. Sughrue, Jennifer (2003), "Zero Tolerance for Children" în "Educational Administration Quarterly", vol. 39, no. 2, 238 – 258, Sage Publications.

230. Suttle, Bruce B. (1992), *The Morality of Niceness: Why Educator have a Duty to go beyond the Obligations,* http://www.ed.uiuc.edu/eps/ PESYearbook/ 92docs/Suttle.HTM

231. Sutton, W. Michael (2000), *Discours Ethics – A good way to develop your organisation's moral/ethical understanding,* IIPE, Otawa, http://strategis.ic.gc.ca/pics/oz/sutton.pdf

232. Stănciulescu, Elisabeta (1997), *Sociologia educației familiale,* Editura Polirom, Iași.

233. Tirri, Kirsi, (2001), *The Teacher's Integrity* in Conference of Edinburg, Scotland, http://re-xs.ucsm.ac.uk/eftre/conferences_pages/ edinburgh/resources/tirri.doc.

234. Tirri, Kirsi, Hussu, Jukka, Kansanen, Perti (1999), "The epistemological stance between the knower and the known" în *Teaching and Teacher Education,* Volume 15, Number 8, November, pp. 911 – 922 (12), http://www.ingentaconnect.com/content/els/0742051x/1999/00000015/00000008/art00034.

235. Todorov, Tzvetan (1996), *Confruntarea cu extrema,* Editura Humanitas, București.

236. Trompenaars, Fons (1994), *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business,* Irwin Professional Publishing.

237. Turiel, Elliot (1983), *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention.* Publisher, Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.

238. Schaap, H., Bruijn, E. de, van der Schaaf, M. F. & Kirschner, P. A. (2008), *The Value of Personal Professional Theories for Vocational Education,* Paper for the ECER Conference.

239. Văideanu, George (1988), *Educația la frontiera dintre milenii,* Editura Politică, București.

240. *Visalia Unified School District. Student Conduct Code K-6.* visalia.k12.ca.us/health/info/Conduct%20Code%20K-6%202008-2009.pdf.

241. Vogler, Jean (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar,* Editura Polirom, Iași.

242. Williams, Bernard (1993), *Introducere în etică,* Editura Alternative.

243. Yankelevitch, Vladimir (1997), *Paradoxul moralei,* Echinocțiu, Cluj-Napoca.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Culoarea este o pasiune, iar pasiunea se împarte...

tipografia

libris

TIPOGRAFIA SEDCOM LIBRIS
IAŞI, ROMÂNIA
ISO 9001:2000
Şos. Moara de Foc nr. 4,
cod 700572, Iaşi, România
Tel.: +40.232.234.582, 270.479, 242.877;
Fax.: +40.232.233.080
E-mail: tipografia@sedcom.ro
http:// www.sedcom.ro

Pentru că ne pasă cine eşti, ce faci, cum faci şi unde vrei să ajungi...

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Multe profesii, printre care şi cea didactică, au ajuns la stadiul chestionării în legătură cu valorile care animă comunitatea profesională şi regulile pe care ar trebui să le respecte profesioniştii faţă de clienţii lor. Astăzi, se discută, cu o fervoare deosebită, despre profilul de competenţe al educatorilor, despre construirea standardelor profesionale şi formarea relevantă în domeniu, în perspectiva organizării şi planificării carierei didactice.

Lucrarea de faţă prezintă un subiect incomod şi provocator, cu rare apariţii în literatura psihopedagogică românească, chiar dacă motivaţiile studierii sale sunt numeroase. Conduita morală a profesorilor a fost, de multe ori, temă favorită pentru dezbateri în mass-media şi prea puţin, în rândul pedagogilor. Studiul autoarei „atacă" problema codurilor deontologice din interiorul profesiei, cu referire la responsabilităţile fundamentale ale educatorilor. Profesia didactică nu înseamnă, la urma urmei, doar o transmitere seacă de informaţii de la un emiţător spre un grup de receptori, ci un efort intelectual şi moral continuu, un proces de luare de decizii şi strădania de a urma un traiect axiologic.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

www.editurasedcomlibris.ro
editura
I.S.B.N.: 978-973-670-438-3
sedcom libris
9 789736 704383